



**Universidade de
Aveiro
2016**

Departamento de Educação e Psicologia

**Verónica Marisa
Pereira Soares**

**A diferenciação pedagógica e o ensino da escrita
numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo**



**Verónica Marisa
Pereira Soares**

**A diferenciação pedagógica e o ensino da escrita
numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Ao Ricardo, por tudo...

o júri

presidente

Professor Doutor Rui Marques Vieira

Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Professora Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira

Professora Assistente Convidada do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (arguente).

Professora Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões

Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (orientadora).

agradecimentos

Aqui fica um especial agradecimento a todos os que tornaram este relatório possível.

À Prof. Doutora Ana Raquel Simões pela partilha de conhecimento, disponibilidade e constante apoio e orientação.

À Joana Reis pela amizade, carinho e ajuda. Obrigada por estar ao meu lado nesta caminhada, cheia de altos e baixos.

À professora cooperante por ter permitido que o projeto de intervenção se concretizasse.

Aos alunos, essenciais para este estudo, pelo interesse demonstrado e pela ajuda na sua concretização.

Aos professores do mestrado pela qualidade do ensino e pelo apoio e carinho que demonstraram por todos os alunos.

À minha família pelo amor, paciência e carinho, e por acreditarem sempre em mim.

À minha irmã Bianca por ter servido de cobaia de todas as minhas experiências e por conseguir arrancar-me sorrisos nos momentos mais difíceis.

E finalmente, ao Ricardo por tudo o que fez por mim e por ter adiado muitos sonhos para que eu concretizasse o meu. E por isso, lhe dedico este trabalho. Independentemente do que nos reserva o futuro, obrigada por isto.

palavras-chave

diferenciação pedagógica, escrita, ortografia, pontuação, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

resumo

O presente relatório foi realizado com uma turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do ensino básico. Teve como principais objetivos: (i) desenvolver a competência de escrita dos alunos com recurso a atividades diferenciadas e (ii) compreender o contributo das atividades diferenciadas na melhoria dos escritos dos alunos. Desta forma, pretendíamos dar respostas às seguintes questões investigativas: “Como melhorar os escritos dos alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com recurso a atividades diferenciadas?” e “Qual o contributo do trabalho diferenciado numa turma do 3.º ano para a melhoria dos escritos dos alunos?”.

Como se trata de uma investigação de cariz qualitativo, assente num paradigma sócio-crítico e do tipo investigação-ação, foi possível completar um ciclo de observação, reflexão, planificação e ação, tendo por base escritos dos alunos, nomeadamente um texto diagnóstico, que permitiu a realização das sessões do projeto e um texto final que permitiu a avaliação dos resultados obtidos após as sessões implementadas. Para isso, foram analisadas, através do *software* WebQDA, as dimensões gráfica e ortográfica da escrita, com base num tipo de categorização possível.

Foram implementadas 6 sessões de intervenção e criados recursos para todas elas, particularmente fichas de trabalho diferenciadas e apresentações *PowerPoint* para a introdução das respetivas sessões (em anexo).

Através da análise de dados, feita aluno a aluno, num total de 15 alunos, conclui-se que houve uma melhoria significativa nos escritos dos mesmos, e que portanto a abordagem da escrita através da diferenciação pedagógica é uma mais-valia para o ensino, principalmente se for aliado a uma perspetiva de reflexão sobre a escrita e a língua no geral.

keywords

adaptive education, writing, spelling, punctuation, 1st cycle of basic education.

abstract

This report was conducted with a group of 3rd grade of the 1st basic education cycle. We had as main objectives: (i) develop the writing skills of students using the different activities and (ii) understand the contribution of different activities to improve the writings of the students. In this way, we wanted to give answers to the following investigative questions: "How to improve the writings of students of the 3rd year of the 1st cycle of basic education through the use of different activities?" and "What is the contribution of differentiated work in the 3rd grade class to improve the writings of students?".

As it is a qualitative nature research, based on a socio-critical paradigm and the type action-research, it was possible to complete a cycle of observation, reflection, planning and action, with the written basis of the students, including a diagnosis text, allowed to carry out the project sessions and a final text that allowed the evaluation of the results obtained after the sessions implemented. To this, they were analyzed by WebQDA software, graphic spelling and dimensions of the writing, based on a possible type of categorization.

Have been implemented 6 intervention sessions and created resources for all of them, particularly differentiated worksheets and PowerPoint presentations for the introduction of their sessions (attached).

Through data analysis, made student to student, a total of 15 students, it is concluded that there was a significant improvement in the writings of the same, and therefore the writing approach through adaptive education is an asset for teaching, especially if combined with a perspective of reflection on writing and language in general.

Índice Geral

Índice de tabelas.....	3
Índice de gráficos.....	3
Índice de figuras	3
Índice de anexos.....	4
Introdução.....	5
CAPÍTULO 1 – Diferenciação pedagógica	7
Introdução	9
1.1 - O que é a diferenciação pedagógica?	9
1.1.1 - Do 'ensino individualizado` à diferenciação.....	10
1.2 - Características do ensino diferenciado.....	12
1.3 - Níveis de diferenciação pedagógica	14
1.4 - Papel do professor diferenciador.....	15
1.4.1 - Orientações no ensino diferenciado	16
1.4.2 - Dificuldades na prática diferenciadora.....	17
Síntese Final	18
CAPÍTULO 2 – Ensino da Escrita	19
Introdução	21
2.1 - Evolução das concepções do ensino da escrita	21
2.2 - Complexidade da tarefa de escrita	23
2.3 - Processo de escrita e suas dimensões	25
2.4 - O erro nos escritos dos alunos.....	28
2.5 - A vertente reflexiva no ensino da escrita	29
Síntese Final	30
CAPÍTULO 3 – Opções metodológicas.....	33
3.1- Natureza da Investigação.....	35
3.1.1 – Paradigma de investigação	36
3.1.2 - Investigação-ação	37
3.2 - Caracterização do contexto pedagógico.....	39
3.2.1 - O Agrupamento.....	39
3.2.2 – Contexto-turma.....	40
3.3 - Questões e objetivos do projeto de investigação.....	41
3.4 - Organização e descrição das sessões	42
3.5 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	51
3.5.1 – Análise de conteúdo	52

3.5.2 – Observação	53
CAPÍTULO 4 – Análise dos dados e discussão dos resultados	55
4.1- Categorias e procedimentos de análise.....	57
4.2 – Análise e discussão dos resultados.....	60
4.3 – Síntese de resultados	77
CAPÍTULO 5 – Conclusões	81
Conclusões.....	83
Referências Bibliográficas	87
Anexos	91

Índice de tabelas

Tabela 1 – Calendarização com as fases de investigação.....	42
Tabela 2 – Síntese do projeto investigativo.....	43
Tabela 3 – Planificação global das sessões.....	44
Tabela 4 – Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	52
Tabela 5 – Categorias e exemplos dos erros dos alunos.....	58
Tabela 6 – Síntese do n.º de categorias, palavras e erros por aluno e texto.....	61

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Comparação de produções do aluno A1.....	62
Gráfico 2 – Comparação de produções do aluno A2.....	63
Gráfico 3 – Comparação de produções do aluno A3.....	64
Gráfico 4 – Comparação de produções do aluno A4.....	65
Gráfico 5 – Comparação de produções do aluno A5.....	66
Gráfico 6 – Comparação de produções do aluno A6.....	67
Gráfico 7 – Comparação de produções do aluno A7.....	68
Gráfico 8 – Comparação de produções do aluno A8.....	69
Gráfico 9 – Comparação de produções do aluno A9.....	70
Gráfico 10 – Comparação de produções do aluno A10.....	71
Gráfico 11 – Comparação de produções do aluno A11.....	72
Gráfico 12 – Comparação de produções do aluno A12.....	73
Gráfico 13 – Comparação de produções do aluno A13.....	74
Gráfico 14 – Comparação de produções do aluno A14.....	75
Gráfico 15 – Comparação de produções do aluno A15.....	76
Gráfico 16 – Comparação em percentagem dos erros relativamente ao número de palavras dos textos.....	78

Índice de figuras

Figura 1 – Ciclos de Investigação-ação.....	38
Figura 2 – Cartão de “investigador”.....	46
Figura 3 – Exemplo representativo da importância da acentuação.....	48
Figura 4 – Categorias e Subcategorias do texto 1.....	58
Figura 5 – Incorreções por aluno e por categoria do texto 1.....	59

Índice de anexos

Anexo 1 – Guião de planificação – Sessão 1.....	93
Anexo 2 – Ficha de redação – Sessão 1.....	97
Anexo 3 – <i>PowerPoint</i> – Oficina da Vírgula – Sessão 2.....	101
Anexo 4 – Oficina da Vírgula – Sessão 2.....	105
4 – Oficina da Vírgula (nível 1).....	107
4.1 – Oficina da Vírgula (nível 2).....	109
4.2 – Oficina da Vírgula (nível 3).....	111
Anexo 5 – <i>PowerPoint</i> – Oficina da acentuação de palavras esdrúxulas – Sessão 3....	113
Anexo 6 – Oficina da acentuação de palavras esdrúxulas – Sessão 3.....	117
6 – Oficina da acentuação de palavras esdrúxulas (nível 1).....	119
6.1 – Oficina da acentuação de palavras esdrúxulas (nível 2).....	121
6.2 – Oficina da acentuação de palavras esdrúxulas (nível 3).....	123
Anexo 7 – <i>PowerPoint</i> – Oficina da acentuação de palavras graves e agudas – Sessão 4.....	125
Anexo 8 – Oficina da acentuação de palavras graves e agudas– Sessão 4.....	129
8 – Oficina da acentuação de palavras graves (nível 1).....	131
8.1 – Oficina da acentuação de palavras graves (nível 2).....	133
8.2 – Oficina da acentuação de palavras agudas (nível 1).....	135
8.3 – Oficina da acentuação de palavras agudas (nível 2).....	137
8.4 – Oficina da acentuação de palavras graves e agudas (nível 3).....	139
Anexo 9 – <i>PowerPoint</i> – Oficina dos erros mais comuns – Sessão 5.....	143
Anexo 10 – Oficina dos erros mais comuns – Sessão 5.....	147
10 – Oficina dos erros mais comuns (am/ão).....	149
10.1 – Oficina dos erros mais comuns (são/ção).....	151
10.2 – Oficina dos erros mais comuns (sons do x).....	153
10.3 – Oficina dos erros mais comuns (e/é).....	155
10.4 – Oficina dos erros mais comuns (origem das palavras).....	157
Anexo 11 – Guião de planificação – Sessão 6.....	159
Anexo 12 – Ficha de redação – Sessão 6.....	163

Introdução

O presente relatório surge no âmbito das unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional B1 e B2 e Prática Pedagógica Supervisionada B2, necessário à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º do Ciclo do Ensino Básico.

Assim, numa primeira fase, desenvolvida em Seminário de Investigação Educacional B1, procedeu-se à escolha da temática e à procura de informação relativa à literatura que suportasse essa mesma temática selecionada.

A escolha do tema, deste relatório, deveu-se em grande parte, às trocas de informação, quer com a orientadora, quer com os colegas que se encontravam em estágio no contexto em que iríamos realizar o nosso estudo. Surge assim, primeiramente o tema da diferenciação pedagógica, por suscitar interesse e curiosidade e o do ensino da escrita, por informações relativas às dificuldades dos alunos no contexto que receberia este projeto.

Relativamente à procura de informação na literatura no que diz respeito às temáticas, e tendo em conta que “qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a área do seu interesse” (Bell, 1993, p. 15), foi revista a literatura que suporta e enquadra a investigação, ainda durante a primeira fase referida.

Numa segunda fase, desenvolvida nas unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional B2 e Prática Pedagógica Supervisionada B2, pretendia-se a realização do projeto de intervenção, com diversos tópicos que o projeto implicava, implementado, neste caso, numa turma do 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e também a avaliação desse mesmo projeto, com a explicitação de dados que o comprovem e justifiquem.

Assim, foi construído este documento, que relativamente à estrutura conta com dois capítulos de enquadramento teórico, sendo que o primeiro diz respeito à diferenciação pedagógica, focando aspetos relevantes, como a sua definição e características principais, e o segundo ao ensino da escrita, onde referimos alguma da sua evolução ao longo dos anos e suas dimensões principais.

É, ainda, apresentado de seguida um capítulo metodológico, onde são focados aspetos como a natureza da investigação, a caracterização do contexto do estudo, as questões e objetivos de investigação e as sessões planificadas no contexto do estudo.

Este relatório conta ainda com a análise dos dados recolhidos nas sessões anteriormente referidas e com as conclusões retiradas a partir desses mesmos dados,

que permitem dar resposta aos objetivos e questões investigativas estabelecidas inicialmente no projeto.

Finalmente, e no final deste trabalho, é possível ter acesso às referências bibliográficas tidas em conta na execução do presente relatório e aos materiais construídos para cada sessão implementada, colocados em anexo.

CAPÍTULO 1 – Diferenciação pedagógica

Introdução

Tendo em conta a investigação a ser apresentada, torna-se crucial uma revisão teórica sobre a principal temática abordada, nomeadamente a diferenciação pedagógica. Para tal, serão focados, a seguir, aspetos como: o que se entende por diferenciação pedagógica, qual a sua evolução em termos históricos, as principais características desta metodologia de ensino, os níveis possíveis de atuação numa perspetiva diferenciadora, o papel e principais atributos do professor diferenciador e, finalmente, algumas dificuldades/limitações sentidas na prática propriamente dita, sendo que esta poderá distanciar-se da teoria. Para isto, são tidos em conta vários autores que experienciaram e estudaram a realidade que é diferenciar o ensino.

1.1 - O que é a diferenciação pedagógica?

Segundo Cadima (2006, p. 115) a “Diferenciação pedagógica traduz-se num conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo”. Esta autora diz-nos ainda que definir diferenciação pedagógica é complexo, pelo que acrescenta que esta forma de pedagogia se trata de, nada mais, nada menos do que a gestão individualizada dos caminhos e itinerários de aprendizagem de cada aluno. Esta regulação dos processos e dos itinerários que se fala é individualizada, tal como a gestão de todo este processo geral, sendo por isso deveras importante toda a estrutura da sala de aula onde se preconize a diferenciação pedagógica (Cadima, 2006).

Na mesma linha desta autora, Tomlinson e Allan (2002) declaram que a diferenciação se resume a uma maior atenção dada às necessidades de aprendizagem de um aluno, ou de um pequeno grupo, ao invés de seguir o modelo mais típico de ensinar toda a turma como se todos tivessem características iguais.

Tentando ser mais exata, Cadima (2006) afirma ainda que diferenciação pedagógica “não é mais do que a selecção apropriada dos métodos de ensino adequados as estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo” e acrescenta, de forma a simplificar, que “é simplesmente a adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para ir ao encontro e se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (p. 115).

De facto, já Perrenoud (2000) defendia que praticar este tipo de pedagogia é permitir que, quando necessário, cada aluno tenha a oportunidade de ser recolocado ou reorientado para uma atividade feita propositadamente para ele. Para chegar até esse

ponto, deve compreender-se o que se passa na sua mente, entrando em relação e diálogo entre professor e aluno, de forma a instaurar a relação saber e aprendizagem. Uma atividade, ou panóplia de atividades de pedagogia diferenciada aumenta a possibilidade do aluno ou grupo de alunos encontrar “um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e reorientar o seu trabalho, se possível visando a uma regulação não somente das actividades, mas também dos processos de aprendizagem” (p. 73).

Para além da importância da definição deste conceito, torna-se crucial perceber o surgimento da diferenciação pedagógica, qual a sua base e com que suporte se desenvolveu.

1.1.1 - Do ‘ensino individualizado’ à diferenciação

Relativamente à origem da diferenciação pedagógica, vários autores apontam as mesmas origens, muito embora se deva ter em atenção que em nada, ou quase nada, correspondem àquilo que é apelidado agora de diferenciação pedagógica. Portanto, apesar das origens do conceito, este evoluiu e tornou-se uma metodologia ou uma forma de ensino muito diferente da utilizada ao longo destes últimos anos.

No que diz respeito à evolução como conceito, Santos (2009 referindo Bloom, 1976) aponta que até aos anos 50, a diferenciação pedagógica enquanto propósito pedagógico não constituía uma opção dos sistemas educativos, visto que a avaliação tinha um carácter, maioritariamente, sumativo. A partir dos anos 60, com a compreensão da necessidade de uma vertente mais formativa da avaliação, começam-se, então, a sugerir modelos primários de diferenciação pedagógica. Estes modelos iniciais vigentes na altura designavam-se por pedagogia por objetivos e a aprendizagem acontecia tendo em conta uma sequência de objetivos, que seguiam um processo de acumulação.

Assim, ao que parece, aquilo que era entendido como diferenciação pedagógica seria lecionar os conteúdos de forma repetida, utilizando os mesmos métodos para os alunos que não tivessem até então cumprido os objetivos pretendidos, enquanto os outros continuavam a realizar tarefas de enriquecimento (Santos, 2009). Apesar disso, a autora defende que mesmo havendo limitações neste primeiro modelo, se devem “reconhecer alguns avanços importantes que serviram como ponto de partida para a construção de um conceito de diferenciação pedagógica mais rico e promissor em termos de aprendizagem” (p. 2).

Esta pedagogia, denominada de pedagogia por objetivos, ao apresentar o conceito de avaliação formativa, coloca a avaliação no processo pedagógico, algo que

até à altura não acontecia, chamando ainda a atenção para a existência dos diferentes ritmos individuais de aprendizagem, o que traz como efeito, um olhar mais cuidadoso e mais atento para a importância da gestão curricular (Santos, 2009).

Para além desta pedagogia por objetivos, na década de 60 vigorava nas escolas o apoio pedagógico, sendo este visto como algo de adicional, onde se focava sobretudo a carência de alguma aprendizagem e uma possível compensação, que surge como uma forma de remediar: “São disso exemplo medidas de apoio consagradas no quadro legal em vigor, tais como o *Apoio Pedagógico Acrescido* que, apesar do descontentamento sentido por muitos professores quanto aos seus resultados, ainda continua a ser largamente utilizado” (Cadima, 1997, p. 13). A pedagogia diferenciada precisava de uma grande melhoria “por sobre as críticas à educação compensatória, ao apoio pedagógico e a uma aplicação rígida da chamada pedagogia por objectivos” (Duarte, 2004, p. 41).

Com o passar do tempo, o progresso na área da pedagogia trouxe consigo um novo entendimento do que é aprender e do que é ensinar, e através de estudos e investigações foi possível começar a perceber-se a diferenciação pedagógica de outra forma, deixando a aprendizagem de ser vista como uma acumulação linear, para ser vista como um processo complexo “orientado para a resolução de um problema, isto é, para a compreensão de uma nova situação, para os processos que a sustentaram e os modos de utilização em novas situações” (Pinto, 2007, p. 56), sendo que as legislações em vigor passam a consagrar algumas diretrizes de apoio educativo numa “perspectiva diferenciada tanto ao nível mais abrangente de uma organização da escola para a diferenciação, como de estratégias mais específicas de diferenciação pedagógica, nomeadamente o *ensino diferenciado no interior da sala de aula integrando o mesmo currículo*” (Cadima, 1997, p. 13).

Ainda sobre esta evolução e indo ao encontro de autores já mencionados, Tomlinson (2008) afirma que nas décadas de 60 e 70 foi começando a ser possível perceber que os alunos tinham diversos perfis de aprendizagem e que, conseqüentemente, haveria todo o mérito em tentar chegar ao ponto em que os alunos se encontravam e partir daí para os ajudar. Nesta altura, de acordo com a autora, houve algumas falhas decisivas neste tipo de abordagem, nomeadamente a tentativa de criar algo diferente para “cada um dos trinta ou mais alunos que constituíam uma única turma” e “uma segunda falha era que, a fim de «corresponder» o nível de entrada exacto de cada aluno, repartimos o ensino em fragmentos de capacidades, tornando, desse modo, a aprendizagem em algo fragmentado e significativamente irrelevante” (p. 14).

Contrariamente ao que é dito pelos restantes autores mencionados, Tomlinson (2008) sugere, e com alguma pertinência, que o que realmente poderá ser considerado

como um início duma pedagogia diferenciada será o ensino das escolas com apenas uma sala de aulas para vários anos de escolaridade. Sendo que nessa forma de ensino era reconhecido que “o professor necessitava, por vezes, de trabalhar com a turma toda, outras vezes, com pequenos grupos ou ainda individualmente” (p. 14), características estas que são necessárias e importantes para a realização de um ensino diferenciado e para o consequente sucesso do mesmo.

1.2 - Características do ensino diferenciado

É importante, e no seguimento do tópico anterior, focar algumas características que permitem distinguir o ensino diferenciado de outros tipos de ensino. Para isso, Cadima (1997) aponta que a principal dificuldade das escolas atualmente é gerir a sua heterogeneidade de forma a permitir a igualdade de oportunidades de sucesso a todos os alunos.

Uma questão indicada como crucial para ser possível diferenciar é a necessidade das escolas estarem atentas às diferenças e, consequentemente, organizarem atividades e situações de interação, de modo a que os alunos sejam confrontados frequentemente com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características pessoais e necessidades que apresentam. Não esquecendo, contudo, que “falar de diferenciação pedagógica implica falar das *questões do desenvolvimento* (...). Implica falar das questões da aprendizagem” e consequentemente falar dos problemas, dado que “Existem problemas [e] existem alunos com limitações que afectam as suas aprendizagens, sejam elas de que ordem forem” (Cadima, 2006, p. 110).

Para Tomlinson (2008), o ensino diferenciado não é apenas outra forma de conseguir grupos homogéneos, sendo que “uma das características de ensino diferenciado bem-sucedido é o recurso à formação flexível de grupos, a qual acomoda alunos que são fortes em algumas áreas e menos forte noutras” (p. 15). O autor acrescenta ainda que outra das características do ensino diferenciado é o facto de ser mais qualitativo do que quantitativo, dando como exemplo:

Um aluno que já tenha demonstrado que domina uma determinada capacidade matemática está pronto para parar de exercitar tal capacidade e começar a exercitar nova capacidade. Apenas ajustar a *quantidade* de trabalho é, geralmente, menos eficaz do que ajustar a *natureza* do trabalho para corresponder às necessidades do aluno (p. 17).

Cadima (2006) distingue um aspeto que é deveras importante na pedagogia de diferenciação, nomeadamente que um aluno para se desenvolver deve estar envolvido

nas atividades. Esta forma de como se processa a aprendizagem é crucial e integra-se numa perspetiva construtivista, defendendo que aprendemos quando nos apoderamos do conhecimento e somos capazes de fazer uma representação nossa de um determinado conteúdo. Ou seja, “só aprendemos significativamente quando atribuímos um significado próprio e pessoal que nos permite integrar esse conhecimento” (p. 112) e “as turmas diferenciadas funcionam sob a premissa de que as experiências de aprendizagem são mais eficazes quando são envolventes, relevantes e interessantes (Tomlinson, 2008, p. 18).

Podemos atentar, também, em outros aspetos, particularmente na qualidade das atividades programadas para a diferenciação, parte integrante segundo Cadima (2006) “[da] estrutura do currículo, [da] gestão curricular e [da] diferenciação pedagógica”, que devem ser “progressivamente mais complexas, continuas e de tempo prolongado para que o desenvolvimento ocorra” (p. 115).

Na prática da diferenciação pedagógica em sala de aula deve haver materiais diversificados e em grande quantidade, que permita aos alunos trabalharem autonomamente e possam, individualmente, desenvolver o sentido de responsabilidade, de autonomia, e de compromisso com a sua própria aprendizagem e é, também, necessário que os alunos participem ativamente e constantemente nas decisões tomadas e consequente avaliação das mesmas. Para além disso, o ensino diferenciado tem a particularidade de ser uma mistura de ensino para o grupo-turma, em que o professor fala para todo o grupo, ensino para pequeno grupo e ainda, em grande parte, ensino individualizado (Tomlinson, 2008).

Esta autora acrescenta, ainda às características das turmas diferenciada, que o seu ensino “é evolucionário” (Tomlinson, 2008, p. 18), dado que os que nele se envolvem aprendem juntos. Quer alunos, quer professores, mesmo sabendo mais acerca dos conteúdos a ensinar, aprendem constantemente sobre o processo de formação, nomeadamente acerca da forma como os seus alunos adquirem conhecimentos. É, pois, importante que alunos e professores colaborem de forma permanente, promovendo e tirando maior proveito das oportunidades de aprendizagem, fazendo com que sejam momentos significativos para todos os que nele se envolvem.

É possível concluir assim, que o ensino diferenciado é ativo e dinâmico e que por isso, os professores devem monitorizar, ou seja, gerir bem a relação aluno-aprendizagem de forma a poderem proceder aos ajustes que permitam melhorar esta relação. Muito embora esta correspondência possa não ser a ideal é considerada como mais eficaz do que o ensino que insiste num modelo de tarefa para todos os alunos (Tomlinson, 2008).

1.3 - Níveis de diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica pode ser considerada num dos seguintes níveis, segundo Santos (2009): diferenciação institucional, diferenciação externa e diferenciação interna. Relativamente à diferenciação institucional, esta acontece quando se fala na generalidade da estrutura escolar, e mais especificamente no sistema educativo ou das escolas. A externa realiza-se a nível meso da estrutura, por exemplo, nas turmas de currículos alternativos e nos apoios pedagógicos. Por último, a diferenciação pedagógica interna é aquela que se desenvolve a nível micro da estrutura, ou seja, no quotidiano da sala de aula. Sendo assim, é este último tipo que numa coerência de aprendizagem nos interessa particularmente focar.

No que concerne à diferenciação interna especificamente, segundo Meirieu (1988 referida em Santos, 2009), a diferenciação pode apresentar três formas: a simultânea, a sucessiva e a variada. A diferenciação diz-se simultânea quando grupos de alunos estão a realizar tarefas diferentes; é sucessiva quando há alteração da forma ao longo do tempo, centrando-se no tipo de tarefas, na forma de as abordar ou na utilização de múltiplas representações de um dado conceito. Por último, a diferenciação é variada quando se combinam as duas formas anteriores.

Dentro dos níveis de diferenciação interna devem enquadrar-se as múltiplas abordagens ao conteúdo, processo e produto e em relação a estas abordagens Tomlinson (2008) diz-nos que em todas as salas de aula, incluindo as diferenciadas, os professores trabalham com pelo menos três elementos curriculares, sendo eles: (i) o conteúdo, ou seja, o que os alunos aprendem; (ii) o processo, que se traduz na forma como os alunos aprendem o conteúdo e (iii) o produto, o modo como os alunos demonstram o que aprenderam.

Ao diferenciarem estes três elementos, os professores podem optar por oferecer diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem (conteúdo), como o aprendem (processo) e de que modo demonstram o que aprendem (produto). “No entanto, o que estas abordagens têm em comum é que foram planeadas com o objetivo de encorajar um crescimento substancial em todos os alunos” (Tomlinson, 2008, p. 17).

Para a escolha destas abordagens e das que se adaptam ou não melhor a certos alunos, devemos atentar no que se pretende de um professor que pratica e defende a diferenciação pedagogicamente.

1.4 - Papel do professor diferenciador

De acordo com Duarte (2004), numa pedagogia diferenciada há uma base interativa fundamental entre todos os indivíduos presentes na sala de aula. Ao professor, no âmbito das competências profissionais, são exigidas capacidades de diálogo, de observação em termos formativos e de gestão dos processos de aprendizagem de cada aluno. Estas competências mencionadas afastam-se, em grande medida, das exigidas ao docente tradicionalista e identificam-se mais com uma perspectiva de formador.

Relativamente a estes formadores que o autor supramencionado refere, Tomlinson (2008) apelida-os de “treinadores” ou “mentores” e justifica apresentando algumas das condições necessárias para se ser este tipo de docente, que deve atribuir aos alunos o máximo de responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem. Estes professores devem ter e tentar melhorar, constantemente, a capacidade de avaliar o nível de preparação (compreensão sobre um determinado tema) dos alunos, apreender e interpretar as pistas dadas por eles acerca dos principais interesses e predileções quanto à aprendizagem, criar diferentes maneiras de conseguirem recolher informação, desenvolver diversas formas de os alunos explorarem as suas próprias ideias e promover possibilidades variadas de os alunos se expressarem e desenvolverem os seus conhecimentos.

Cadima (2006) atribui como sendo da responsabilidade do professor aspetos fundamentais e transversais a qualquer tipo de ensino no contexto sala de aula, como: a autoridade, a firmeza, a organização e a segurança. Acrescenta ainda que “na organização pedagógica da sala de aula há coisas que temos de acautelar. A organização de materiais, a organização das actividades e tarefas, a organização do tempo, a organização do espaço” (p. 116).

Um outro aspeto, este que poderá ser impeditivo da qualidade no papel do professor, tendo em conta o trabalho que lhe é pedido, é o possível medo de perder o controlo quando tentam conseguir uma sala de aula diferente. “Os professores que recorrem ao ensino diferenciado realçam que, ao contrário de perderem poder de liderança na sala de aula, ganham-no” (Tomlinson, 2008, p. 14). Também a propósito desta questão do poder do professor, Cadima (2006) refere que uma dinâmica destas dá e necessita de muito trabalho e investimento, exigindo muito do professor. Sabe-se que “o poder está lá, a questão é que é de outra forma, na retaguarda gerindo tudo – a tal gestão curricular. Mas a falta de noção de como tudo isto se organiza e se passa, às vezes inviabiliza o avanço” (p. 118).

Tomlinson (2008) diz que em comparação com os docentes que oferecem uma só abordagem à aprendizagem, os que recorrem ao ensino diferenciado têm de gerir e supervisionar várias atividades em paralelo. Por isso, “devem, ainda, ajudar os alunos a criar regras básicas de comportamento, fornecer e monitorizar instruções específicas quanto a atividades e orientar a sequência de eventos em cada experiência de aprendizagem” (p. 14).

Recorrendo ao ensino diferenciado, o docente pode ter em conta três fatores, que lhe permitirão orientar-se relativamente à forma utilizada para chegar ao aluno, em termos de ensino/aprendizagem.

1.4.1 - Orientações no ensino diferenciado

Tomlinson (2008) aponta que “são três [os] fatores que orientam o ensino diferenciado: preparação, interesse e perfil de aprendizagem” (p. 79). Sabe-se, de forma geral, que os alunos aprendem melhor e mais rapidamente se as tarefas que lhes são pedidas corresponderem ao patamar das suas capacidades e de compreensão sobre o tema a tratar, correspondendo isto ao fator preparação, se apelarem à curiosidade do aluno, fator interesse, e se os encorajar a trabalhar da forma que mais gostam, fator relacionado com o perfil de aprendizagem (Tomlinson, 2008).

Mais especificamente, pensar na diferenciação baseada no nível de preparação é pensar sobretudo em que estado se encontra o aluno relativamente àquele conteúdo em específico, tentando gerir as tarefas e atividades com base nesse pressuposto. Por sua vez, basear a diferenciação de acordo com o nível de interesse é tentar chegar ao aluno, através daquilo que ele gosta, mostrando-lhe que é possível haver correspondência entre a escola e os seus desejos de aprender. Pode, ainda, a diferenciação ser posta em prática tendo em conta o perfil de aprendizagem dos alunos, ou seja, tendo em conta a melhor forma de aprendizagem para cada um dos alunos. Deste último fator faz parte o estilo de aprendizagem de cada um, mais sossegado ou deslocando-se pela sala, as inteligências preferenciais, onde podemos usar diferentes formas para resolver um mesmo problema, entre outras.

Outro aspeto a ter em conta é que o ensino diferenciado tem em atenção o processo de avaliação, sendo que o docente que entenda que deve ajustar o seu ensino aos alunos que tem à sua frente apercebe-se facilmente das características desses alunos, levando-o a conhecê-los melhor automaticamente. Acaba, assim, por considerar “as conversas com os alunos, debates na sala de aula, o trabalho que cada um executa,

a observação e a avaliação formal como formas de recolher mais informações sobre o que funciona com cada aluno” (Tomlinson, 2008, p. 17).

A avaliação, neste caso, deixa de ser uma coisa que acontece no final de uma grande etapa apenas para perceber quem conseguiu ou não e passa a acontecer, involuntariamente, no início de cada unidade para perceber as necessidades de cada aluno tendo em conta os objetivos estabelecidos para essa unidade. O professor vai, assim, avaliando a preparação, interesses e modalidades de aprendizagem de cada aluno e depois planeia as novas experiências de aprendizagem com base nas informações já recolhidas (Tomlinson, 2008). Passando assim, a tratar-se de uma avaliação formativa, onde é necessária a reflexão sobre os produtos realizados na sala de aula, recorrendo a um processo de diálogo entre professor e aluno que permita perceber as razões da concretização ou não de uma tarefa positivamente e consequentemente realizar os meios para o aluno superar as suas dificuldades (Pinto, 2007).

1.4.2 - Dificuldades na prática diferenciadora

Santos (2009) diz-nos que passar para ações uma prática de diferenciação pedagógica é deveras exigente para o professor, visto que não se trata de um “processo rigoroso, do certo ou errado, mas antes de um processo que se vai progressivamente melhorando, muitas vezes através da tentativa e erro” (p. 11). Com base nesta exigência, associada à complexidade dos processos em presença, é crucial a planificação prévia intencional e específica, apesar de ser quase impossível desenvolver a diferenciação pensada no momento, ao acaso e de forma natural. Outra dificuldade referida pela autora tem que ver com o não ser exequível de forma repetida em diferentes turmas, ou seja, uma atividade num dado contexto pode não ser aplicável num outro grupo de alunos.

Por sua vez, Perrenoud (2000) diz-nos que diferenciar é uma forma de lutar para que as desigualdades vistas nas escolas se atenuem e consequentemente e simultaneamente, a qualidade do ensino se eleve. No entanto, o autor alerta para a impossibilidade de mudar tudo no imediato, visto que o fracasso escolar resulta de mecanismos pesados e, portanto, a diferenciação é um empreendimento que desafia os conhecimentos e as vontades instáveis. O autor alerta ainda para a necessidade de muita energia para tentar mudar a forma da avaliação ou de organização do trabalho na sala de aula, mais ainda, “para implantar ciclos de aprendizagem ou para desenvolver verdadeiras competências desde a escola” (p. 9) e acrescenta que “os próprios programas escolares traduzem uma vontade política e escolhas culturais.” Deste modo,

nem os professores nem a escola têm a liberdade de avaliar o que querem, apesar de que “as formas e as normas de excelência escolar supostamente correspondem às finalidades que uma sociedade atribui ao ensino” (p. 20).

Síntese Final

Apesar da complexidade de executar um ensino baseado na diferenciação pedagógica, é possível concluir e perceber ao longo do capítulo desenvolvido que se trata duma maneira de ensinar deveras defendida e com grande sustentação teórica e prática, que demonstra fazer todo o sentido e ser a forma mais correta de atuar perante as turmas heterogêneas que se fazem notar no contexto das escolas atuais.

Foi ainda possível concluir, com as perspectivas dos autores referidos, que é uma espécie de utopia pensar que chegando a uma escola é possível ensinar todos os alunos de uma mesma maneira, ou seja, executar um ensino para todos como se não fosse para nenhum em específico.

Podemos perceber que esta questão das denominadas ‘turmas heterogêneas’, independentemente do contexto, é uma das maiores dificuldades sentidas pelos professores, sendo que, muito provavelmente, a sua resolução passa pela tentativa de adoção de práticas progressivamente mais diferenciadas que permitam aos alunos aprender ao seu ritmo, de acordo com os seus interesses e tendo em conta o seu nível de preparação, visto que nem todos os alunos têm os mesmos conhecimentos aquando da chegada à escola.

CAPÍTULO 2 – Ensino da Escrita

Introdução

Dando continuidade à temática anterior, e sabendo que a diferenciação pedagógica está ao serviço da escola e do ensino que nela se desenvolve, importa atentar no subtema escolhido neste trabalho específico, a escrita e a melhoria da sua qualidade numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tal como acontece na diferenciação pedagógica, Reis e Adragão (1990) afirmam que “O conceito de turma, como conjunto de alunos com necessidades idênticas, não encontra espaço numa aula de língua materna” (p. 15), o que pode ser considerado uma característica bastante semelhante entre ambos os tópicos, ou seja, numa aula de língua materna urge a necessidade de um ensino diferenciado, que permitirá ao aluno ser o autor do seu caminho, visto que tem pontos de partida diferentes dos seus colegas.

Ao longo deste capítulo serão analisados alguns conceitos que importa esmiuçar. Destacando-se entre eles o ensino da escrita como era entendido antigamente, nomeadamente para fazer a ponte entre o que era e o que é atualmente.

Posteriormente, serão também focados aspetos como a complexidade da tarefa de escrita, o processo de escrita e as dimensões que pressupõem esse mesmo processo, dando destaque à dimensão gráfica e ortográfica e a vertente reflexiva que o ensino da escrita deve, agora, contemplar.

2.1 - Evolução das conceções do ensino da escrita

O ensino da escrita tem, nos últimos anos, passado por uma evolução acentuada, no que diz respeito às suas práticas e às formas de ser entendido. Apesar disso, é sabido que até meados dos anos setenta, a escrita era considerada como uma competência estilístico-literária, ou seja, uma competência adquirida pela leitura, em especial de textos literários, e isto, assegurava, de uma forma geral, a qualidade dos textos escritos. Suponha-se, por isso, como refere Niza, Segura, e Mota (2011) “que os alunos escreviam por intuição ou dom ou por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática” (p. 7).

Nesta época, era natural portanto, que a redação de textos fosse precedida pela leitura, seguida de cópias e ditados e que assim sendo, a escrita consistisse, sumariamente, em produzir frases simples, ortograficamente corretas. Isto levá-los-ia a uma dita composição, em que teriam que ser os alunos, sozinhos, a encontrar os fatores de coesão, como a pontuação, que fossem adequados à estrutura do texto. (Niza, Segura, & Mota, 2011).

Em 1999, Carvalho constata que na época, “na aula de língua materna, a escrita é, com maior frequência, encarada na sua dimensão de meio ou vínculo de transmissão do que na dimensão de conteúdo passível de ser ensinado e aprendido” (p. 103). Outros autores criticam também esta falta de ensino explícito do conteúdo que é a escrita, e adiantam que este é dado como um discurso acabado e que não permite ao aluno participar na construção do seu próprio conhecimento, prejudicando-o, como refere Amor (1993):

quanto mais o saber é dado ao aluno na forma de um discurso acabado, abstractizante, menos ele participa da sua construção e menos se apropria dos instrumentos linguísticos que lhe permitem transformar os dados sensoriais da sua experiência concreta em pensamento conceptual (p. 9).

Niza *et al.* (2011) reforçam ainda a ideia que nos Programas de Português anteriores à década de noventa, era recomendado que se fizesse a leitura e transmissão de regras, a prática de exercícios de aplicação dessas mesmas regras, o reconhecimento de alguns dos aspetos da morfologia e da sintaxe e a verificação e avaliação, por parte do professor, de todos estes aspetos presentes nos textos dos alunos. “A crença predominante era a de que o ensino da escrita se apoiava na correção produzida, por escrito, pelo professor, sobre os textos compostos pelos alunos para esse efeito” (p. 8).

Tudo isto vem sendo criticado, visto que “se abre para uma gama de problemas muito alargada e pouco compatível com certas rotinas, que reduzem a acção do professor à tradicional pesquisa ortográfica ou sintáctica, seguida de uns quantos «exercícios» feitos, indiscriminadamente, por toda a turma” (Amor, 1993, p. 157).

Nos anos que se seguiram, de acordo com estudos feitos, houve uma evolução considerável dos Programas de Português, alterando assim, algumas concepções sobre a escrita. Esta passou, então, a ser considerada uma via de redescoberta e de reconstrução da língua, recomendando-se a execução de tarefas de escrita pelo aluno como estratégia para se tornar melhor leitor. Nesta forma de trabalho adotada, a prática da escrita passa a constituir-se como um meio de desenvolvimento da compreensão na leitura, praticamente inversa em relação à anterior concepção (Niza *et al.*, 2011).

Importa referir que estes programas lançados no início do século XX preconizavam também, a abolição das práticas exageradas de correção por parte do professor, mas sugeriam que deveriam ser incentivadas as técnicas de auto e hétéro correção por parte dos alunos (Niza *et al.*, 2011).

Esta forma de pôr em prática o ensino da escrita altera, em grande medida, o papel do professor na sala de aula, passando a ser-lhe pedido que não fosse apenas o corretor, mas também “interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a

escrita, integrando-a em projetos mais latos, funcionais e investidos de significação” (Niza *et al.*, 2011, p. 12).

Amor (1993) defende que com esta nova concepção da escrita, pertence ao professor a responsabilidade de criação de estratégias pedagógicas que orientem e estimulem o aluno por forma a melhorar a sua escrita e a qualidade dos seus escritos. Adianta ainda que para isso, o docente deve fazer uma escolha e “uma organização criteriosas de actividades e recursos, a desenvolver quer por parte dos docentes quer dos aprendentes” (p. 31).

Do mesmo modo, Niza *et al.* (2011) destacam que existem investigações que confirmam que o papel do professor é crucial e ao criar ambientes facilitadores da produção escrita e de certas situações de interação, conseguem promover o sucesso das aprendizagens dos seus alunos.

Torna-se, então, fundamental que a aula de português seja igualmente dividida entre a escrita, a leitura, a oralidade e o ensino explícito da língua, deixando, a escrita, de ser apenas um momento final duma aula em que os alunos leram um texto, falaram sobre ele e aprenderam algumas regras de gramática (Pereira & Cardoso, 2013).

2.2 - Complexidade da tarefa de escrita

A escrita, sendo uma atividade fundamental, é deveras importante em diversas situações, quer sejam escolares, quer no quotidiano. Apesar dessa tão grande importância, não significa que seja uma tarefa fácil ou de acesso imediato, muito pelo contrário. A escrita constitui, cognitivamente, uma das atividades humanas mais exigentes, dada a sua elevada complexidade (Pereira & Cardoso, 2013).

Segundo Carvalho (1990) a escrita apresenta características muito singulares, diferentes da linguagem oral, tanto no aspeto físico como nas situações em que é produzida, difere a nível da forma, da organização que é feita do discurso, das estruturas utilizadas e também das funções que desempenham. Para além de tudo isso, a produção do discurso escrito é mais demorado do que a produção do discurso oral.

Também Amor (1993) considera que a escrita “é difícil, exige apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciamento crítica” (p. 131).

Batista, Viana e Barbeiro (2011) corroboram o que já foi anteriormente afirmado, dando exemplos específicos das exigências da atividade de escrita, como seja a necessidade de formular ideias e traduzi-las numa linguagem visível, ou seja, transformar em caracteres visíveis aquilo em que se pensa. Destacam também a necessidade de adequação, ao nível da forma e do conteúdo, aos objetivos pretendidos pelo escritor e às

necessidades do futuro leitor, a “codificação de unidades de segunda articulação (fonemas) em grafemas particulares num contexto verbal ortográfico”, ainda a “existência de uma imagem mental eficaz da sequência gráfica a realizar pelo escrevente” e da destreza motora que permita a “execução de movimentos para escrever e a gestão do espaço gráfico” e finalmente a “utilização da pontuação na segmentação de unidades lógicas sintáctica e semanticamente” (p. 20).

Com efeito, e através de exemplos mais específicos que permitem perceber melhor a grande exigência que é feita nos primeiros anos de escolaridade, o aluno tem que conseguir desenhar as letras da forma o mais legível possível, dispor as palavras, as frases e os parágrafos de forma adequada e de maneira a fazer sentido, tentar pontuar as frases de maneira a ser entendido, detetar e corrigir os erros ortográficos, seleccionar a informação que deve integrar ou não no texto conforme a situação de comunicação, a organização pretendida e o leitor (Pereira & Cardoso, 2013).

Para além de tudo isto, “a aprendizagem da escrita implica o conhecimento de um reportório alargado de acções associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8).

No que concerne à planificação, esta é utilizada para ativar e seleccionar conteúdos, organizar informação e para programar a própria tarefa de escrita. Esta capacidade permite ao aluno ter à partida um maior domínio daquilo que irá escrever. No que diz respeito à textualização, esta componente é dedicada à redação do texto em si e a tudo o que este acarreta. Por fim, a revisão tem que ver com a leitura, avaliação e possivelmente a correção de alguns aspetos do que foi escrito na fase de redação. Esta revisão deve ser marcada pela reflexão em relação ao texto produzido, dando assim oportunidade de reescrita mais ou menos aprofundada (Barbeiro & Pereira, 2007).

Para Carvalho (1999), a componente de textualização é a que absorve mais o aluno, chegando ao cúmulo de quase não considerar as restantes componentes. Segundo o mesmo autor, isso tem que ver com o número e diversidade de aspetos que têm de ser tidos em conta simultaneamente. Assim, “numa fase inicial, as preocupações e dificuldades dizem respeito ao domínio dos mecanismos da ortografia e da motricidade” (p. 84). Obviamente que se o aluno não automatizou ainda estes aspetos, o que impede a libertação da sua capacidade para aspetos mais profundos do texto.

Estes aspetos mais profundos do texto referidos anteriormente têm que ver, por exemplo, com a linguagem que devem utilizar no texto, o vocabulário mais indicado e também as características intrínsecas a cada tipo de texto, sendo que cada um tem as suas próprias singularidades.

É assim, deveras importante que o professor atenda à especificidade de cada aluno, detetando problemas e promovendo a sua superação. O que nem sempre é fácil, tendo em consideração os longos programas a cumprir, o número elevado de alunos por turma e as diversas condicionantes temporais como sejam a carga horária para cada disciplina, impedindo o acompanhamento de cada aluno e o seu texto, ajudando-o a refletir, refletindo com ele (Carvalho, 1997 citado em Carvalho, 1999).

2.3 - Processo de escrita e suas dimensões

Como já foi referido anteriormente de uma forma sintetizada, a escrita implica várias fases, entendidas como o processo necessário à sua concretização. Como também já foi dito, num ensino da escrita inovador, o professor deve atuar no sentido de realizar atividades de escrita voltadas para o processo, ou seja, privilegiando, assim, diferentes fases desse mesmo processo como sejam a planificação, textualização, revisão e reescrita (Pereira & Cardoso, 2013).

Portanto, é crucial, que a aula de escrita dê lugar a múltiplas e contínuas escritas e reescritas e “ao reconhecimento de que a escrita é um processo recursivo em que continuamente se escreve, reescreve, aperfeiçoa e reflete/discute sobre as diferentes possibilidades textuais a partir de rascunhos de escritores e/ou de escritos dos alunos” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 14).

Para isso é necessário que o trabalho de produção escrita seja guiado e acompanhado pelo professor em todas as fases mencionadas do seu processo e seja encarado como uma presença assídua nas aulas. “Isto significa que estaremos a ajudar os alunos a planificar os seus escritos, a ensinar-lhes um procedimento de construção de textos, enfim, fazendo-os perspetivar a escrita como um processo que têm de, paulatinamente, ir conhecendo e dominando” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 9).

Para que tal aconteça, e para que o ensino da escrita como processo seja efetivado, Barbeiro e Pereira (2007, p. 7) propõem três competências fundamentais que os professores devem procurar desenvolver nos seus alunos, sendo elas, a competência compositiva (dimensão textual do ensino da escrita) que retrata a forma como se combinam “expressões linguísticas para formar um texto” e a competência ortográfica (dimensão ortográfica do ensino da escrita), ou seja, “a competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua” e a competência gráfica (dimensão gráfica do ensino da escrita), que trata a capacidade “de inscrever num suporte material ou sinais em que assenta a representação escrita”.

Destas dimensões, destacar-se-á para este estudo a dimensão gráfica e ortográfica do ensino da escrita.

Relativamente à dimensão gráfica da escrita, é importante salientar que quem escreve tem de dominar dois tipos de características gráficas do sistema: as intrínsecas e as extrínsecas. No que concerne as características intrínsecas estas incluem o alfabeto dual, ou seja, as letras maiúsculas e minúsculas, os estilos de letras, como sejam os negritos, o espaçamento entre palavras, as formas de letras, o tamanho, entre outras. As características extrínsecas dizem respeito a, por exemplo, linhas interrompidas, listas e pontuação (Batista, Viana & Barbeiro, 2011). Ainda segundo os autores mencionados, estas características da escrita “são uma mais-valia importante para a transmissão de conteúdos e substituem algumas das marcas da oralidade” (p. 42).

Das características supramencionadas importa atentar com especial atenção sobre a pontuação, tendo em conta o projeto a ser desenvolvido no presente trabalho investigativo. Sendo assim, destacam-se algumas funções dos sinais de pontuação e dos sinais auxiliares de escrita, como por exemplo, “tentar suprir a ausência das marcas prosódicas e paralinguísticas” e assinalar “as funções discursivas” estabelecendo “relações entre os diferentes constituintes sintagmáticos, tendo sempre em vista a clareza e a expressividade do texto” (Batista *et al.*, 2011, p. 46).

Segundo Cavacas (2013), os objetivos principais, entre outros, deste sistema de sinais é ajudar na clareza das frases e na sua correção sintática e adequação semântica, tornar as frases mais compreensíveis, portanto dar-lhe maior lisibilidade. Para além disso delimita as frases, sugere pausas e entoação na leitura da frase, dá ênfase a expressões, podendo servir de suporte a efeitos estilísticos, entre outras coisas.

Tendo em conta estas importantes características, é crucial que estas funções dos sinais sejam devidamente explicadas e sistematizadas, sendo que para isso, os exercícios de pontuação devem ser propostos a partir da função que o sinal desempenha, mostrando exemplos onde isso aconteça e não da sistematização da regra para a aplicação em situações concretas, como se vê na maioria dos exercícios propostos (Batista *et al.*, 2011).

Para além disso deve ser desmontada, para os alunos, a ideia de que os sinais de pontuação apenas servem para separar constituintes da frase, copiando as pausas da oralidade, o que não é necessariamente verdade, dado que estes servem também para juntar determinados constituintes (Batista *et al.*, 2011).

Relativamente à dimensão ortográfica do ensino da escrita, e sendo que esta diz respeito ao princípio alfabético e à descoberta da forma escrita das palavras, é importante salientar que para que a competência ortográfica tenha sucesso são

necessários alguns fatores, nomeadamente que se descreva os sons incluídos nas palavras, se tenha noção de que esses sons podem ser transcritos e decidir entre várias formas de os representar, escolhendo a que está de acordo com a norma ortográfica (Batista *et al.*, 2011).

Segundo Moraes (2002, p. 23) “a ortografia é uma norma, uma convenção social”, portanto apesar de existirem regras que convencionam que escrevemos correspondências letra-som, não têm um sentido de obrigatoriedade, visto que existem também regras que justificam porque determinadas palavras se escrevem com uma letra e não com outra e que podem ter também o mesmo som.

Assim sendo, e assumindo a ortografia como convenção social, não se pode esperar que os alunos aprendam sozinhos a escrita correta das palavras (Moraes, 2002). Portanto, a aprendizagem das regras ortográficas deve ter um “carácter reflectido e consciente”, visto que num primeiro nível, a criança pode não saber que uma palavra se pode escrever de outra maneira (Batista *et al.*, 2011, p. 12).

É necessário, então, que a criança tenha um forte domínio da ortografia, para que possa desenvolver a relação com a escrita, porque como afirma Batista *et al.* (2011) o grande “desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita” (p. 50).

Apesar disso, a descoberta de que as letras representam sons da fala e a capacidade de representar graficamente esses sons não é tudo no percurso de aprendizagem da escrita das palavras, devido a, essencialmente, dois fatores, nomeadamente à complexidade das relações som-grafema e à existência, por norma, de uma forma ortográfica única. O primeiro diz respeito a ter noção que a aprendizagem da ortografia implica saber as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra específica, como seja através da via fonológica, identificando os fonemas e aplicando as regras que estabelecem a representação do som em causa ou da via lexical, recorrendo à informação acerca da maneira como cada palavra se escreve, seja porque ouve contacto com a forma escrita ou outro tipo de conhecimento. A segunda dificuldade centra-se na existência de uma só maneira de escrever a palavra, apesar de poder haver várias formas de a pronunciar (Batista *et al.*, 2011).

2.4 - O erro nos escritos dos alunos

Tendo em conta o que foi referido ao longo do subcapítulo anterior, é de extrema importância desenvolver as consequências que advêm das dificuldades sentidas relativamente à dimensão gráfica e ortográfica da escrita, nomeadamente o erro.

Amor (1993) considera o erro como “uma ocorrência natural da aprendizagem, da qual há que retirar, por isso, o máximo rendimento” (p. 158). Deste modo, a autora sugere que se adote uma metodologia que privilegie a denominada “gestão progressiva do erro”, ou seja, “uma sequência de decisões e tarefas complexas, destinadas a integrar a detecção e o tratamento do «erro» no processo de ensino-aprendizagem” (p. 156).

Para a correta adoção desta metodologia, Amor (1993) sugere que esta deve ser feita em quatro momentos. O primeiro diz respeito à identificação e categorização do erro, que como o nome indica tem que ver com o trabalho do professor em procurar, detetar e analisar os erros dos escritos dos alunos, com rigor e seriedade para que possa mais tarde intervir de forma correta. No segundo momento trata-se da ponderação das decisões a tomar, ou seja, de acordo com o contexto e com as atividades que decorrem, o professor pode optar por tratar ou não o erro, e para isso pode avaliar em função da frequência desse erro, do tipo de infração e da sua importância em termos comunicativos. O terceiro fala do tempo em relação à atuação no erro, que pode ser tratado de imediato, a curto ou longo prazo. Finalmente, o quarto momento que marca este tipo de metodologia aborda os modos possíveis de tratamento do erro, como por exemplo se ele é apenas assinalado ou categorizado, podendo ser centrado no professor, nos alunos ou em todos estes elementos.

Na mesma linha de pensamento, Batista *et al.* (2011) afirmam que relativamente ao erro, deve haver uma avaliação para intervir, dado que “antecipar as dificuldades que o nosso sistema ortográfico coloca ao aprendiz, para além de nos ajudar a entender os problemas manifestados por muitas crianças, ajuda-nos também a desenvolver estratégias de ensino explícito visando a prevenção de dificuldades” (p. 60).

Para avaliar estes erros, torna-se necessária uma análise de incorreções ortográficas, tal como de pontuação, mais concretamente no caso deste relatório. Para isso é imprescindível a adoção de um tipo de classificação possível, que neste caso será o sugerido por Batista *et al.* (2011, pp. 63-71) que retomam uma proposta apresentada por Barbeiro (2007a e b referido em Batista *et al.*, 2011).

Assim sendo, estes autores classificam as incorreções como:

- Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, ou seja, a passagem da forma fonológica para a forma ortográfica que pode acontecer

devido ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa;

- Incorreções por transcrição da oralidade, onde o aluno transcreve para a forma gráfica o que usa na oralidade, o que nem sempre corresponde à norma ortográfica;

- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, como sendo aspetos contextuais, que são relativos à combinação com outros sons ou acentuais, que são relativos à posição, tónica ou átona, em que se encontram;

- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica, ou seja, quando o aluno não é capaz de perceber as regularidades da representação dos morfemas, como por exemplo que o masculino termina em /o/, entre outros;

- Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, que acontecem devido à falta de possibilidade de recorrer sempre a uma regra para decidir qual a grafia da palavra;

- Incorreções de acentuação gráfica;

- Dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas;

- Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra, que se traduz na dificuldade em separar ou juntar indevidamente palavras;

- Incorreções ao nível da translineação, ou não atendendo à regra da divisão silábica ou falta de conhecimento de algumas situações mais específicas.

Os mesmos autores concluem que “a análise das incorreções ortográficas permite-nos apreender as dificuldades com que as crianças se deparam na aprendizagem da ortografia e as soluções que encontram para escrever as palavras e avaliar quais os erros que surgem de forma mais sistemática” (Batista *et al.*, 2011, p. 72).

Por diversos motivos, como foram sendo já apontados, é importante tratar os erros dos alunos, visto que como defende a autora Amor (1993), um aspeto que se destaca como fundamental do tratamento do erro é o facto de ele dar lugar a novas aprendizagens, visto que permite “explicitar o porquê e o como do que se sabe, ajuda a desfazer equívocos e confusões, permite rever, de modo racional, o que efectivamente se sabe e obriga a convocar novos saberes, quer de ordem metodológica quer substantiva” (p. 158).

2.5 - A vertente reflexiva no ensino da escrita

Ao longo dos tópicos explanados anteriormente, referentes a este capítulo, fica subjacente em alguns pontos, a necessidade de um ensino reflexivo da escrita, dando primazia à descoberta das regras em vez de apenas as expor simplesmente.

Assim, tal como acontece em relação a outras competências da escrita, a estratégia de falar sobre esta deve também ser adotada em relação à ortografia, permitindo que o aluno reflita sobre, por exemplo, a forma como as palavras se escrevem (Batista *et al.*, 2011).

Como tal, e corroborando os autores anteriores, “a consciencialização dos diferentes aspectos envolvidos no acto de escrita, resultante da sua explicitação e, sobretudo, de uma reflexão sobre eles, parece, assim, constituir um factor de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita” (Carvalho, 1999, p. 117).

De acordo com Batista *et al.* (2011) a reflexão que o aluno faz sobre a escrita ajuda na antecipação da probabilidade de erro e portanto é importante que o aluno tome consciência das diferentes hipóteses para que possa decidir. Mais adiantam que a reflexão pode também ser utilizada nos casos em que a palavra deve ser aprendida por via lexical, pois permite tomar consciência desse facto e da existência de outras palavras que se escrevem da mesma maneira.

Para iniciar esta reflexão sobre a ortografia, Morais (2002) sugere a apresentação de uma transgressão intencional, ou seja, mostrar ao aluno o erro para que ele o possa identificar e trabalhar com ele a partir daí, o que leva à criação de um espaço para a discussão dos porquês da nossa ortografia em sala de aula. O autor enfatiza que essa reflexão, centrada na transgressão intencional e no debate a seguir, tem por objetivo “promover nos aprendizes o conhecimento explícito da existência (ou inexistência) de regras por trás da forma ortográfica das palavras” (p. 65).

Esta reflexão deve ser feita também na escrita de uma forma geral, contemplando as três dimensões, mas para isso é necessário que o professor propicie momentos que permitam esta mesma reflexão e diálogo e este “deve dar lugar ao estabelecimento de uma (meta) linguagem comum sobre o processo de produção e/ou revisão de textos. Para conseguir que os alunos vão sendo cada vez mais autónomos neste processo de revisão, é preciso criar instrumentos” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 11).

Síntese Final

Ao longo desta segunda temática abordada, o ensino da escrita, foi possível perceber as grandes diferenças entre o ensino, pelo menos nesta área, realizado há relativamente poucos anos, e o ensino da escrita que se pretende e que, de acordo com muitos autores, é inovador e que permitirá a melhoria significativa dos escritos dos alunos, uma das áreas mais críticas do Português nas escolas atualmente.

Podemos perceber, também, a importância da progressiva utilização destas abordagens inovadoras nas salas de aula, visto que não se trata apenas do português como disciplina, mas também da melhoria efetiva em outras áreas, visto que se fazem valer, muitas vezes, em termos avaliativos, dos escritos dos alunos. Podendo ser através de relatórios, fichas de trabalho ou mesmo fichas de avaliação sumativa.

Para finalizar este capítulo, importa destacar as semelhanças consideráveis entre aquilo que se pretende com a utilização de uma pedagogia diferenciadora e de como o ensino da escrita deve ser entendido, havendo portanto uma perfeita união, que poderá levar a outro nível o que é o ensino da escrita em sala de aula, numa perspetiva que se quer sobretudo reflexiva.

Para sustentar o projeto realizado, importa, para além do enquadramento teórico que permite perceber melhor e aprender muito sobre as temáticas escolhidas, fazer referência à metodologia utilizada e às diretrizes levadas em conta nesta pequena investigação.

CAPÍTULO 3 – Opções metodológicas

Após a apresentação da revisão da literatura nos capítulos anteriores, são agora apresentadas as orientações metodológicas ao nível da natureza da investigação, do contexto-educativo onde foi realizado o projeto, da organização e a descrição pormenorizada das sessões e das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

3.1- Natureza da Investigação

Este estudo enquadra-se numa metodologia de natureza qualitativa, assente num paradigma sócio-crítico, num plano de investigação-ação.

Por ser uma investigação de natureza qualitativa importa salientar o conceito de “qualitativa” e quais as características que a diferenciam de uma natureza mais quantitativa.

Bento (2012) diz-nos que a investigação dita qualitativa foca-se num “modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos” e ainda que “o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (p. 1). Esta última aceção é algo que se revê numa investigação quantitativa, que exige um maior controlo, e em que se pretende a explicação de fenómenos, tendo em conta variáveis e tendo como ponto de partida hipóteses sobre as quais são definidos, à partida, resultados possíveis.

Citando Gauthier (1987), Léssard-Hébert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (1990), referem que a investigação qualitativa consiste, tradicionalmente, em estudar e em interagir com as pessoas no terreno, através da linguagem e “sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio” (p. 47).

Na mesma linha, Bell (1993) acrescenta que “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística” (p. 20).

Ainda relativamente às características que definem concretamente a investigação qualitativa, e para além das que foram já sendo apontadas, Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características que consideram fundamentais quando se refere este tipo de natureza investigativa.

O primeiro atributo apontado é o de que, na investigação qualitativa, a fonte dos dados é o ambiente natural, sendo que o investigador, tal como neste projeto de investigação, acaba por ser o instrumento principal de recolha de dados, apesar de poder

utilizar outros instrumentos e técnicas como será referido mais abaixo, os dados são sempre recolhidos através do contacto direto.

A segunda característica tem que ver com a natureza descritiva dos dados recolhidos, ou seja, os dados são normalmente apresentados em forma de palavras, algo que também acontece neste mesmo projeto.

A terceira prende-se com a necessidade dos investigadores também terem em atenção o próprio comportamento, interessando-se, por isso, mais pelo processo (que consegue alterar) do que pelos resultados e produtos.

A penúltima característica mencionada relaciona-se com a análise de dados e a forma indutiva com que é feita, ou seja, o objetivo não se trata de confirmar qualquer tipo de hipótese, mas sim procurar aspetos relevantes nos dados recolhidos. Este tipo de análise também será feita no presente relatório.

A quinta e última característica apontada é a importância conferida, pelos investigadores, ao significado, considerado para eles, vital.

3.1.1 – Paradigma de investigação

Para melhor compreender o nosso estudo, torna-se deveras importante situarmos relativamente ao paradigma em que este assenta. Tal como defende Coutinho *et al.* (2009) “dizer que qualquer acto de investigação assenta num determinado paradigma é algo (...) indiscutivelmente imperioso” (p. 356). Assim sendo, importa perceber qual o paradigma vigente nesta investigação, nomeadamente no paradigma sócio-crítico.

Este paradigma procura, sobretudo, a transformação social e “faz também incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, que pretende pôr a nu as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e operar activamente na transformação da realidade” (Coutinho, 2005, citado em Coutinho *et al.*, 2009, p. 357).

Esta perspetiva de investigação caracteriza-se por um contraste significativo com as restantes, devido à maior dinâmica atribuída à forma de encarar a realidade, à maior interatividade a nível social, à máxima proximidade do real pelo predomínio da parte mais prática, pela participação e pela reflexão, e ainda pela intencionalidade transformadora, tornando-se um apoio importante a muitos dos investigadores que desenvolvem os estudos na área das ciências sociais (Stenhouse, 1983, citado em Coutinho *et al.*, 2009).

Tendo em conta o plano de ação que aqui é adotado, investigação-ação, Coutinho *et al.* (2009) defende que o paradigma sócio-crítico se distancia dos paradigmas positivista e interpretativo, dado que o positivista é demasiado objetivo e neutro e o interpretativo muito dado à subjetividade, portanto o “sócio-crítico traz para a ribalta das

práticas investigatórias a concepção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir” (p. 357).

É, pois, neste contexto teórico que surgem, no campo da investigação, metodologias capazes de proporcionar uma ação mais vantajosa, centrada na reflexão crítica e na perspetiva operacional de práticas. A associação destas diferentes propostas metodológicas dará origem a uma metodologia que ganhou contornos na década de 40 do século passado, através de Kurt Lewin apadrinhando, assim, o termo “investigação-ação” (Almeida, 2001).

3.1.2 - Investigação-ação

As parecenças analisadas entre algumas das estratégias da investigação-ação com estratégias da Investigação Qualitativa faz com que, a maioria dos autores considere a investigação-ação como uma modalidade de Investigação Qualitativa (Coutinho, 2005).

A investigação-ação tem como intenção mudar as práticas e produzir algum tipo de melhoria nessa mesma prática, por isso distingue-se de outro tipo de investigações que apenas têm como finalidade a produção teórica. Pese “embora as conclusões da investigação [também] sejam necessárias para questionar a acção e lhe conferir sentido” (Silva, 1996, p. 248).

Quando pretendemos esclarecer o que é a investigação-ação, podemos atentar na definição dada por Dick (1999, referido por Coutinho *et al.*, 2009) que a descreve

como uma família de metodologias que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (p. 360).

Segundo os mesmos autores, o que distingue e diferencia a investigação-ação é o facto de esta metodologia ser, essencialmente, de pesquisa, que se quer prática e aplicada, regendo-se pela vontade de resolver problemas encontrados na realidade.

Bell (1993) acrescenta que como a investigação-ação tem um carácter prático na resolução dos problemas, acabava por se tornar uma abordagem cativante para “os investigadores que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho, que queiram investigá-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua acção” (p. 22).

Para Coutinho *et al.* (2009) a investigação-ação tem um conjunto de fases que se resumem à sequência: planificação, ação, observação e reflexão. Como já foi dito, este

conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação aperfeiçoado os ciclos seguintes.

Para demonstrar este cariz cíclico da investigação-ação segue uma figura representativa, com as diferentes fases desta metodologia de investigação.

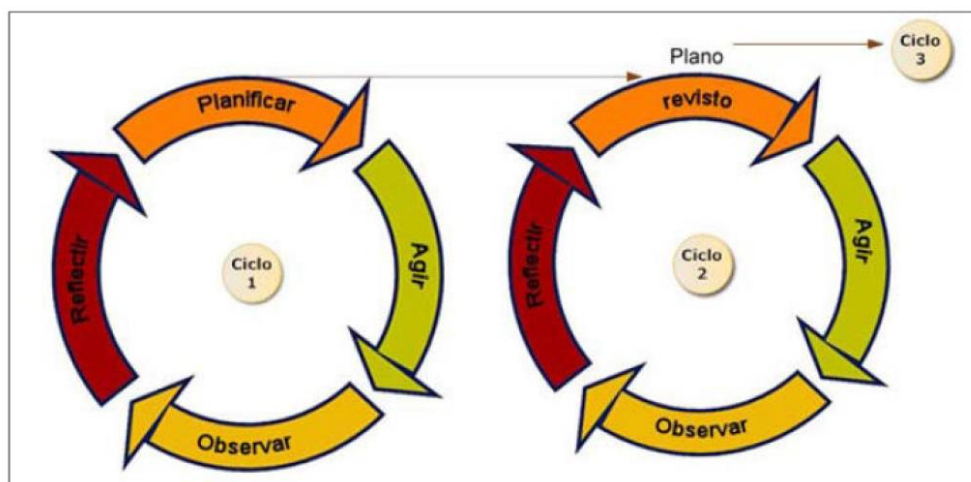


Figura 1 - Ciclos de investigação-ação in Coutinho et al. (2009, p. 366)

Como se pode ver na figura 1, pressupõem-se diversas fases na aplicação desta metodologia, como sejam a observação, reflexão, planificação e ação e, numa segunda vez, é necessária a revisão do primeiro ciclo e novamente a observação, reflexão e ação. Normalmente, e como aconteceu no projeto que aqui importa mencionar, devido a algumas limitações, apenas é completado um dos ciclos, ou seja, o inicial. Sendo assim, foi realizado um trabalho de observação, reflexão, planificação posterior e ação, mas sem o início de um outro ciclo.

Como já foi dito, o processo de investigação-ação não se confina a um único ciclo. Mais ainda quando o objetivo principal é, acima de tudo, realizar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias, sendo importante para isso a melhoria e reflexão constante das ações realizadas no ciclo anterior e assim sucessivamente.

Para que estes ciclos de investigação-ação sejam concluídos é apontado como essencial “a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 360).

Importa salientar que o presente projeto de investigação, apesar de se inserir numa metodologia qualitativa de investigação-ação, tem condicionalidades temporais relacionadas com a Prática Pedagógica Supervisionada B2 que apenas permitiram a

realização de um ciclo de investigação-ação, ou seja, uma espiral de quatro etapas supramencionadas.

De seguida será mencionado o contexto de intervenção, crucial para a adequação e pertinência do estudo investigativo.

3.2 - Caracterização do contexto pedagógico

Para realizar esta caracterização, iremos subdividir a mesma do mais geral, o macro contexto, em que se caracteriza todo o agrupamento em questão, até ao mais específico, o micro contexto, onde nos debruçamos especificamente sobre a turma. O agrupamento de escolas mencionado refere-se ao agrupamento a que pertence a escola onde foi desenvolvido o projeto.

Esta breve caracterização tem em conta a observação feita ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada B2, a análise documental e outros meios disponibilizados pelo agrupamento, como por exemplo, o *site* disponível na *internet*. Serão também tidos em conta dados e pequenos apontamentos que foram transmitidos pela professora cooperante e pela coordenadora da escola em questão, bem como documentos consultados, como o Projeto Educativo do Agrupamento (PE) e o Plano de Trabalho de Turma (PTT).

3.2.1 - O Agrupamento

O agrupamento de escolas sobre o qual nos debruçamos é constituído por dez estabelecimentos de ensino, que se compreendem desde os níveis de educação pré-escolar até ao ensino secundário. Estes estabelecimentos encontram-se, na sua maioria, no centro da cidade de Aveiro, com exceção de uma das escolas.

A sede do agrupamento situa-se na única Escola Secundária pertencente ao agrupamento. Importa salientar que para além dos estabelecimentos de ensino supramencionados, o agrupamento presta também serviços ao Hospital distrital de Aveiro e ainda ao Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro, onde se encarrega de uma turma por estabelecimento.

O agrupamento de escola de Aveiro é ainda uma referência no que concerne aos apoios de que dispõe, nomeadamente, duas Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM), Apoio especializado a cegueira e baixa visão e ainda de Ensino Articulado da Música.

A maioria dos seus estabelecimentos de ensino estão muito bem equipados ao nível de recursos e espaços.

Destaca-se ainda que o agrupamento segue um conjunto de princípios orientadores definidos no seu Projeto Educativo, nomeadamente:

- 1) o desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada um;
- 2) a igualdade de oportunidades;
- 3) a formação de cidadãos livres e responsáveis em todas as dimensões e o respeito pelas leis e valores nacionais (P.E., 2013-2017, p. 11).

3.2.2 – Contexto-turma

Trata-se de uma turma do 3.º ano, constituída por 20 alunos, 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Entre eles, encontram-se três alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.), sendo apoiados por uma docente do Ensino Especial. Um dos alunos, ainda no início do 2.º período ausentou-se para o estrangeiro, deixando de fazer parte da turma e outro aluno veio da Nigéria, tendo por isso, o currículo adaptado na área da Língua Portuguesa, nomeadamente com Português Língua Não Materna (P.L.N.M).

Segundo o Plano de trabalho da turma (P.T.T.), a generalidade dos alunos apresenta um nível satisfatório de aprendizagem, verificando-se algumas dificuldades no cumprimento de regras, revelando-se, por vezes, muito conversadores.

De acordo com o P.T.T. (Plano de Trabalho de Turma) 2014/2015, com base nas avaliações diagnósticas realizadas em setembro, início do ano letivo, pela professora cooperante, os alunos apresentam algumas dificuldades, com especial destaque para a Matemática e o Português.

Importa debruçarmo-nos especialmente sobre esta última área, tendo em conta a sua pertinência para este estudo. Assim sendo, no Português as dificuldades dos alunos situaram-se ao nível da compreensão da leitura, na escrita, com especial destaque para a ortografia e estruturação frásica e na gramática, especificamente nos antónimos, adjetivos e família das palavras. Sendo que ainda assim, a taxa de sucesso foi de 100%.

No desenvolvimento deste estudo e tendo em conta a temática escolhida, foram apenas alvo de tratamento de dados, 15 dos 19 alunos da turma, apesar da participação e da entrega dos materiais por todos eles. Esta seleção deveu-se, sobretudo, ao facto destes alunos, com necessidades educativas especiais e com currículo de português língua não materna, não estarem presentes em todas as sessões ou estarem, normalmente, acompanhados por docentes de ensino especial.

Para melhor identificar os dados recolhidos e ter em conta a privacidade da identidade dos alunos, estes serão denominados de A1, A2, *etc.*, conforme o número do aluno na turma.

3.3 - Questões e objetivos do projeto de investigação

Para a concretização do projeto aqui apresentado importou estabelecer alguns objetivos e questões que norteassem esta investigação.

Questões investigativas

- Como melhorar os escritos dos alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com recurso a atividades diferenciadas?
- Qual o contributo do trabalho diferenciado numa turma do 3.º ano para a melhoria dos escritos dos alunos?

Objetivos da implementação do projeto

- Desenvolver a competência de escrita dos alunos com recurso a atividades diferenciadas;
- Compreender o contributo das atividades diferenciadas na melhoria dos escritos dos alunos.

Objetivos de intervenção pedagógico-didáticos (o que se pretendia junto dos alunos):

- Proporcionar atividades enriquecedoras no ensino da escrita, baseadas nos diferentes níveis de preparação, ou seja, tendo em conta os conhecimentos dos alunos como fator primordial de diferenciação;
- Conseguir integrar alunos com diferentes níveis de preparação no que concerne à escrita em atividades de turma de forma cooperativa;
- Realizar atividades relativas ao mesmo conteúdo e produto alcançado, diferenciando o processo de aprendizagem;
- Melhorar a qualidade dos textos dos alunos ao nível gráfico e ortográfico.

A seguir apresentam-se e descrevem-se as diferentes sessões que permitiram dar resposta às questões colocadas e efetivar aquilo que se pretendia como objetivos.

3.4 - Organização e descrição das sessões

Antes de apresentar a forma como foram organizadas as sessões e a sua descrição pormenorizada importa atentar, visto que o projeto em questão tem uma componente de análise realizada previamente, ou seja antes da conceção do projeto, numa tabela (tabela 1) organizativa da prática que descrimina e organiza as datas importantes relativas à implementação das diferentes fases desta investigação.

Dias da semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Janeiro	19	20	21	22	23
	26	27	28	29 SEM. P.P.	30
Fevereiro	2	3	4	5 SEM. P.P.	6
	9	10	11	12 SEM. P.P.	13
	16 Carnaval	17 Carnaval	18 Carnaval	19 SEM. P.P.	20
	23 A/B	24 A/B	25 A/B	26 SEM. P.P.	27
Março	2 A/B	3 A/B	4 A/B	5 SEM. P.P.	6
	9 A	10 B	11 A	12 SEM.	13
	16 B	17 A	18 B	19 SEM.	20
	23 Páscoa	24 Páscoa	25 Páscoa	26 SEM.	27
	30 Páscoa	31 Páscoa	1 Páscoa	2	3
Abril	6 Páscoa	7 A	8 B	9 SEM.	10
	13 A	14 A	15 A	16 SEM.	17
	20 B	21 B	22 B	23 SEM.	24
	27 A	28 A	29 A	30 SEM.	1
Maio	4 B	5 B	6 B	7 SEM.	8
	11 Semana Ac.	12 Semana Ac.	13 Semana Ac.	14 SEM.	15
	18 A	19 A	20 A	21 SEM.	22
	25 B	26 B	27 B	28 SEM.	29
Junho	1	2	3	4	5

Tabela 1 – Calendarização das fases da investigação

	- Observação		- Intervenção elemento A (semanal)
	- Intervenção díade (manhã/tarde)		- Intervenção elemento B (semanal)
	- Intervenção díade (diária)		- Implementação do projeto

Como se pode ver nas células a amarelo, a primeira fase do projeto, relativa ao diagnóstico e que permitiria construir as sessões que melhor fizessem jus às dificuldades dos alunos, foi realizada com bastante antecedência relativamente à implementação das sessões propriamente ditas. As quatro sessões de reflexão relativamente aos erros dos

alunos foram realizadas durante, praticamente, uma semana completa, como se pode ver, em maio, e a última sessão, de uma natureza diferente das restantes, como se poderá ver mais adiante, realizou-se no último dia dessa mesma semana.

Para iniciar esta organização e descrição das sessões realizadas no âmbito deste projeto de investigação, começaremos por apresentar uma tabela (tabela 2) que sintetiza e resume as sessões realizadas junto dos alunos e, de seguida, iremos detalhar os objetivos de cada atividade e fazer a descrição das mesmas.

Importa salientar que todas as sessões, exceto a primeira e a última, tinham o mesmo tipo de organização, nomeadamente:

- I) Mostrar como o erro de pontuação ou de ortografia pode levar à má interpretação da mensagem (*PowerPoint* e discussão oral);
- II) Reflexão metalinguística através de fichas de trabalho com diferentes níveis de competência escrita/ortográfica (de acordo com as capacidades dos alunos);
- III) Reflexão em grande grupo e registo no caderno diário.

Síntese de apresentação do projeto
Título: Oficina da ortografia
Público a que se destina: Alunos do 3.º ano com 8 a 9 anos
Línguas envolvidas: Português
Duração prevista: 6 sessões de 1 hora e meia cada (exceto uma de duas horas) 1.ª Sessão: 18 de março de 2015 (Texto diagnóstico) 2.ª Sessão: 4 de maio de 2015 3.ª Sessão: 5 de maio de 2015 4.ª Sessão: 6 de maio de 2015 5.ª Sessão: 7 de maio de 2015 6.ª Sessão: 8 de maio de 2015 (Texto final)
Materiais: Guião de planificação de um texto informativo (inicial e final); Ficha de redação de um texto informativo (inicial e final); <i>PowerPoint</i> para cada aula com introdução à temática; Fichas de trabalho sobre diferentes erros de escrita e com diferentes níveis de dificuldade;
Instrumentos de recolha de dados: Bloco de notas (todas as sessões) <ul style="list-style-type: none"> • Observação e registo de pequenas notas Ficha de redação (1.ª Sessão e 6.ª Sessão) <ul style="list-style-type: none"> • Texto dos alunos

Tabela 2 – Síntese do projeto investigativo

Planificação global das atividades			
Sessões (duração)	Atividades	Recursos	Interdisciplinaridade
Sessão I (90 minutos)	Texto de diagnóstico – Os animais	Guião de planificação do texto (anexo 1); Ficha de redação do texto (anexo 2);	- Estudo do Meio (texto informativo-expositivo sobre um tema do programa de Estudo do Meio);
Sessão II (90 minutos)	Oficina da ortografia – Uso da vírgula	<i>PowerPoint</i> (anexo 3); Ficha de trabalho (1, 2 e 3) (anexo 4, 4.1 e 4.2);	
Sessão III (90 minutos)	Oficina da ortografia – Acentuação de palavras esdrúxulas	<i>PowerPoint</i> (anexo 5); Ficha de trabalho (1, 2 e 3) (anexo 6, 6.1 e 6.2);	
Sessão IV (120 minutos)	Oficina da ortografia – Acentuação de palavras graves e agudas	<i>PowerPoint</i> (anexo 7); Ficha de trabalho (1, 1a, 2, 2a e 3) (anexo 8, 8.1, 8.2, 8.3 e 8.4);	
Sessão V (90 minutos)	Oficina da ortografia – Erros ortográficos comuns	<i>PowerPoint</i> (anexo 9); Ficha de trabalho (1, 2, 3, 4 e 5) (anexo 10, 10.1, 10.2, 10.3 e 10.4);	
Sessão VI (90 minutos)	Texto de avaliação dos resultados – Os meios aquáticos e o relevo	Guião de planificação do texto (anexo 11); Ficha de redação do texto (anexo 12).	- Estudo do Meio (texto informativo-expositivo sobre um tema do programa de Estudo do Meio);

Tabela 3 – Planificação global das sessões

Sessão I

Objetivo de investigação:

- Avaliar os escritos dos alunos para construir dispositivos diferenciados de acordo com as suas dificuldades no âmbito da competência gráfica e ortográfica.

Objetivos de intervenção:

- Consolidar a temática falada em Estudo do Meio à altura da realização do texto, relacionado com os animais;
- Desenvolver a escrita de pequenos textos informativos, a partir de ajudas que permitam identificar a introdução ao tópico, desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e sua conclusão.

Descrição da sessão:

Esta primeira sessão, realizada cerca de dois meses antes da implementação do restante projeto, consistiu primeiramente na breve explicação do que é um texto informativo, recorrendo a um exemplo ilustrativo do mesmo. Após esta análise, que facilitaria a execução da tarefa que lhes seria pedida, foi distribuído aos alunos uma ficha/tabela de planificação do seu texto (anexo 1), com perguntas que orientariam a execução do mesmo, tendo em conta a temática a redigir, relacionada com os animais, relativa ao programa de Estudo do Meio.

Numa segunda parte, foi também distribuída a ficha para redação do texto (anexo 2) que seria recolhida no final da aula para análise ao nível gráfico e ortográfico da escrita, neste caso através de *software* especializado em análise de dados qualitativos. Esta análise serviria para a construção de dispositivos diferenciados e para confrontar com os dados que seriam recolhidos na última sessão, como se poderá ver mais à frente no capítulo 4 deste relatório.

Sessão II

Objetivo de investigação:

- Possibilitar aos alunos a reflexão sobre o uso da vírgula numa perspetiva metalinguística, com recurso a atividades diferenciadas;

Objetivos de intervenção:

- Possibilitar aos alunos o reconhecimento e compreensão da importância da vírgula para a perceção de todo o conteúdo;

- Auxiliar os alunos na identificação dos diferentes usos da vírgula, em frases e textos.

Descrição da sessão:

Na segunda sessão, iniciou-se a organização dos alunos por grupos já previamente definidos, os quais foram denominados de “grupos de investigação”, de acordo com as suas dificuldades relativamente ao trabalho que se iria realizar (descobrir os diferentes uso da vírgula) e distribuíram-se as fichas de trabalho (anexo 4, 4.1 e 4.2) e os cartões de “investigadores” (figura 2). Dado tratar-se de uma oficina/laboratório da língua, neste caso de ortografia e pontuação, as áreas analisadas nas produções dos alunos, foi criada a ideia de “investigador” da língua, de modo a levar os alunos a perceber esse caratér de reflexão e construção do conhecimento que também pode e deve acontecer na língua. Pretendia-se com estas denominações e com os materiais distribuídos, num cenário fantasioso, um maior envolvimento, por parte dos alunos, no projeto.

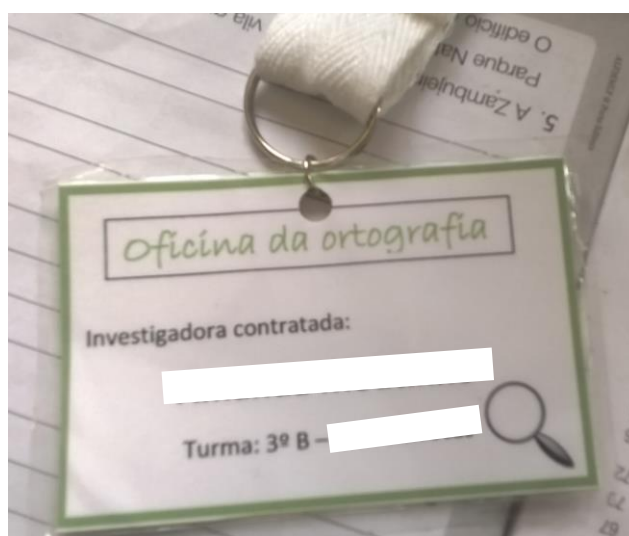


Figura 2 – Cartão de “investigador”

Estes grupos de investigação mencionados permitiam separar os alunos conforme o desempenho demonstrado no texto diagnóstico relativamente ao assunto a ser trabalhado, sendo assim, foram divididos em três grupos de acordo com o nível de dificuldade que lhes seria apresentado.

De seguida foram apresentados, com recurso ao quadro interativo, alguns slides (anexo 3) que continham uma transgressão intencional do uso da vírgula e que fazia a ligação relativa à oficina da vírgula. Deu-se início a uma breve discussão relativamente à importância do uso da vírgula e à possibilidade de não compreensão de um texto ou frase caso a vírgula esteja indevidamente colocada.

Passou-se à execução das fichas de trabalho (anexo 4, 4.1 e 4.2), em grupos, e mais tarde à reflexão em grupo-turma, dando lugar ao registo das conclusões, no caderno diário.

Importa salientar que os grupos foram divididos tendo em conta uma análise feita em WebQDA (programa de apoio à investigação qualitativa), o que permitiu categorizar e contabilizar os erros mencionados pelos alunos no texto pedido na primeira sessão de intervenção. Foram assim, transcritos para o *software* os textos recolhidos e procedeu-se à codificação dos mesmos, ou seja, à contagem de ocorrências de determinado erro gráfico ou ortográfico.

Após esta análise foi possível subdividir os alunos, tendo em conta os objetivos de cada sessão e o erro que se pretendia trabalhar na mesma (especificamente na sessão V). Assim sendo, foram criados diferentes níveis de dificuldade, nível 1, nível 2 e nível 3, no sentido crescente de dificuldade, por forma a tentar ir ao encontro dos conhecimentos dos alunos, de acordo com o seu desempenho no texto diagnóstico.

Segue agora a formação de grupos realizada nesta sessão, sendo que A corresponde a aluno e o número representado à frente foi atribuído a cada um deles e que será sempre o mesmo ao longo das sessões descritas.

Grupo 1 (nível 1): A14, A3, A11, A15 e A13;

Grupo 2 (nível 2): A9, A8, A6, A5 e A1;

Grupo 3 (nível 3): A2, A4, A10, A7 e A12.

Sessão III

Objetivo de investigação:

- Proporcionar aos alunos a reflexão sobre o uso da acentuação em palavras esdrúxulas numa perspetiva metalinguística, com recurso a atividades diferenciadas;

Objetivos de intervenção:

- Sensibilizar para o reconhecimento e compreensão da importância da acentuação gráfica em palavras esdrúxulas;
- Possibilitar aos alunos a perceção de que todas as palavras esdrúxulas são acentuadas graficamente.

Descrição da sessão:

Na terceira sessão, começou-se, mais uma vez, por organizar os alunos por grupos já previamente definidos, de acordo com as suas dificuldades relativamente ao

trabalho que se iria realizar (descobrir as regras de acentuação gráfica em palavras esdrúxulas) e distribuíram-se as fichas de trabalho (anexo 6, 6.1 e 6.2) e os cartões de “investigadores” novamente, visto que estes eram distribuídos no início da sessão e recolhidos no final da mesma.

De seguida foram apresentados, com recurso ao quadro interativo, alguns diapositivos (anexo 5), com imagens de transgressões intencionais relativas à acentuação de palavras (exemplo na figura 3) e deu-se início a uma breve discussão relativamente à importância do uso de acentuação e à possibilidade da não compreensão de uma palavra, caso o acento gráfico não seja colocada na mesma ou a hipótese de afetar a sua fácil leitura.

Passou-se à execução das fichas de trabalho, em grupos de trabalho e mais tarde à reflexão em grupo-turma, dando lugar ao registo das conclusões no caderno diário.

Tal como na sessão anterior, segue-se a formação de grupos adotada nesta sessão, que levou em conta, mais uma vez, os dados analisados (categorizados e contabilizados) em WebQDA e permitiu subdividir os alunos conforme o seu nível de preparação para este tema em específico, ou seja, os alunos que tiveram mais dificuldades na acentuação de palavras esdrúxulas encontram-se no grupo 1 ou de nível 1 e os que tiveram menos dificuldades ou demonstram menos no texto diagnóstico, fazem parte do grupo 3 ou de nível 3.

Grupo 1 (nível 1): A14, A5, A2 e A11;

Grupo 2 (nível 2): A8, A10, A9, A13 e A1;

Grupo 3 (nível 3): A12, A6, A7, A4, A15 e A3.

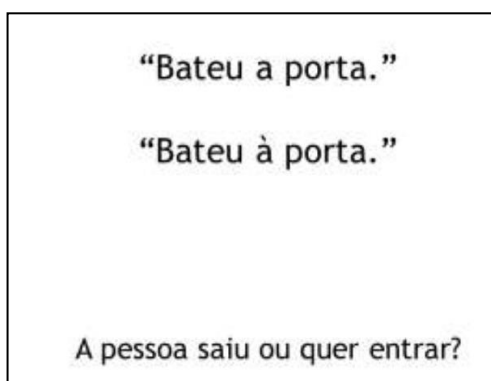


Figura 3 – Exemplo representativo da importância da acentuação

Sessão IV

Objetivo de investigação:

- Permitir a reflexão dos alunos relativamente ao uso da acentuação gráfica em palavras agudas e graves numa perspetiva metalinguística, com recurso a atividades diferenciadas;

Objetivos de intervenção:

- Possibilitar aos alunos o reconhecimento e a compreensão da importância da acentuação gráfica em palavras agudas e graves;
- Proporcionar aos alunos a descoberta de algumas regras que determinam a acentuação de palavras graves e agudas.

Descrição da sessão:

Nesta quarta sessão de intervenção foram organizados os alunos por grupos de acordo com as suas dificuldades relativamente ao trabalho a realizar (descobrir as regras de acentuação gráfica em palavras graves e agudas) e distribuíram-se as fichas de trabalho (anexo 8, 8.1 e 8.2, 8.3, 8.4) e os cartões de “investigadores”.

De seguida foram apresentados, à semelhança das sessões anteriores, alguns exemplos de transgressões (anexo 7) relativas à oficina da acentuação de palavras e retomou-se, com base em outros exemplos, a discussão relativa à importância do uso de acentuação e à possibilidade de não compreensão de uma palavra caso o acento gráfico não seja colocada na mesma.

Passou-se à execução das fichas de trabalho, em grupos de trabalho e mais tarde à reflexão em grupo-turma, dando lugar ao registo das conclusões no caderno diário.

Na mesma linha das sessões anteriores, embora ligeiramente diferente, esta divisão foi também feita tendo em conta os dados analisados em WebQDA, permitindo subdividir os alunos conforme o seu nível de preparação, para dois diferentes temas, visto que nem todos os alunos apresentavam dificuldades em ambos os tipos de acentuação. Logo, foi criado um primeiro grupo que apresentava maior dificuldade na acentuação de palavras agudas, um segundo com menor dificuldade e a mesma coisa relativa à acentuação de palavras graves. Por fim, foi ainda estabelecido um quinto grupo de alunos que não apresentava dificuldades em nenhum dos tipos de acentuação, tendo trabalhado os dois em simultâneo.

Acentuação de palavras agudas:

Grupo 1 (nível 1): A2, A7, A5 e A14;

Grupo 2 (nível 2): A10 e A13;

Acentuação de palavras graves:

Grupo 1 (nível 1): A1, A6 e A12;

Grupo 2 (nível 2): A11, A8 e A9;

Ambas as acentuações:

Grupo 3 (nível 3): A4, A3 e A15.

Sessão V

Objetivo de investigação:

- Proporcionar aos alunos tarefas relativas à ortografia, numa perspetiva metalinguística de reflexão sobre a língua, com recurso a materiais diferenciados;

Objetivos de intervenção:

- Sensibilizar os alunos para a importância da escrita correta das palavras na perceção de todo o conteúdo;
- Dar a conhecer alguns fatores que influenciam a forma de escrita de determinadas palavras (origem, distinção dos tempos verbais, sons que representam e classificação gramatical).

Descrição da sessão:

Na quinta sessão, voltou novamente a organizar-se os alunos por grupos de acordo com as suas dificuldades relativamente ao trabalho que se iria realizar (descobrir algumas regras relativas a erros mais comuns dados pelos alunos) e distribuiu-se as fichas de trabalho (anexo 10, 10.1 e 10.2, 10.3, 10.4) e os cartões de “investigadores”.

De seguida foram apresentados alguns slides (anexo 9) representativos de transgressões relacionadas com a oficina dos erros ortográficos mais comuns e procedeu-se a uma breve discussão relativa à importância de se escrever com rigor e qualidade, com base em exemplos representativos, para uma melhoria da compreensão de uma palavra, frase ou texto.

Passou-se à execução das fichas de trabalho, em grupos e mais tarde à reflexão em grupo-turma, pedindo aos “grupos de investigação” para partilhar as suas conclusões e dando lugar ao registo das mesmas no caderno diário. Apesar da maioria dos alunos não estar a trabalhar a mesma temática, as conclusões foram sempre retiradas para toda a turma.

De seguida apresenta-se a formação de grupos realizada nesta sessão que, tal como as restantes teve em conta os dados analisados em WebQDA e permitiu subdividir os alunos conforme as dificuldades que apresentavam relativamente a temas variados.

Grupo 1 (am/ão): A14, A1 e A10;

Grupo 2 (são/ção): A12, A5 e A15;

Grupo 3 (sons de x): A3, A13 e A8;

Grupo 4 (e/é): A9, A11 e A6;

Grupo 5 (origem da palavra): A4, A7 e A2.

Sessão VI

Objetivos de investigação:

- Avaliar os escritos dos alunos para perceber a influência das sessões diferenciadas nos mesmos.

Objetivos de intervenção:

- Consolidar a temática falada em Estudo do Meio à altura da realização do texto, relacionado com o relevo e os meios aquáticos;
- Desenvolver a escrita de pequenos textos informativos, a partir de ajudas que permitam identificar a introdução ao tópico, desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e sua conclusão.

Descrição da sessão:

Esta última sessão, tal como na primeira, foi distribuído aos alunos uma ficha/tabela de planificação do seu texto (anexo 11), com perguntas que orientariam para a execução do mesmo, tendo em conta a temática a redigir.

Numa segunda parte, foi também distribuída a ficha para redação do texto (anexo 12) que foi recolhida no final da aula para análise e comparação com o primeiro escrito, ao nível gráfico e ortográfico.

Para finalizar o projeto e dar por terminado o cenário fantasioso criado ao longo das sessões de intervenção, foram distribuídas pelos alunos moedas e notas de chocolate, por forma a “pagar” o serviço feito pelos “investigadores contratados”.

3.5 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta que ao longo das sessões foram sendo recolhidos dados, importa atentar em algumas técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados que permitirão responder às questões investigativas e avaliar o maior ou menor cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Segundo os autores Léssard-Hébert *et al.* (1990) “é sabido que é frequentemente útil, senão mesmo necessário, recorrer a diferentes técnicas numa mesma investigação” (p. 26), algo que acontece neste mesmo projeto de investigação.

Assim sendo, e focando-nos sobretudo no presente relatório apresenta-se uma tabela (tabela 4) que sintetiza as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados.

Recolha de dados			
Técnica	Instrumento	Dados	Momento da aplicação
Observação participante	Bloco de notas	Notas de campo	Depois de cada sessão
Análise de conteúdo	Ficha de redação	Escritos dos alunos	Primeira e última sessão

Tabela 4 – Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Por forma a sermos mais específicos importa atentar nos dois tipos de técnicas supramencionadas, visto terem sido as utilizadas.

3.5.1 – Análise de conteúdo

Tendo em conta a natureza do estudo que aqui se apresenta, elegemos como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, neste caso, dos textos escritos pelos alunos.

Segundo Pardal e Correia (1995, p. 72), “a análise de conteúdo consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação.”

Apesar da comunicação poder acontecer através da forma escrita, de imagens ou de sons, a análise de conteúdo trabalha maioritariamente com textos escritos. Podendo direccionar-se para dois tipos de textos, sendo eles, os que são construídos durante a pesquisa, como por exemplo as transcrições de entrevistas e os que já foram produzidos para outro tipo de finalidade, como por exemplo, jornais (Bauer, 2008, p. 195). Os materiais clássicos da análise de conteúdo são os textos escritos que são também usados para outro propósito, tal como acontece no nosso estudo.

Segundo Bell (1993 citando Abercrombie, Hill, & Turner, 1988) o *Dicionário de Sociologia* define alguns tópicos importantes relativamente à análise de conteúdo da comunicação, nomeadamente que esta envolve a classificação de conteúdos que permitam salientar a sua estrutura e implica aos investigadores a criação de um conjunto de categorias que possibilitem essa mesma classificação, com o objetivo de responder às questões a estudar, classificando depois o conteúdo em estudo de acordo com as categorias previamente estabelecidas. Adianta ainda que esta é uma técnica que permite

produzir dados quantitativos, que se tornam passíveis de serem analisados por computador e trabalhados estatisticamente.

Sendo assim, o autor supramencionado acrescenta que a análise de conteúdo tem como propósito o “estabelecimento de categorias, para poder analisar sistematicamente os dados obtidos a partir de documentos” (Bell, 1993, p. 97).

Corroborando o que já foi dito anteriormente, Bardin (1977) dá ênfase a alguns aspetos que diferenciam a análise de conteúdo, tais como o facto de trabalhar com “mensagens (comunicação)”, ter como técnica principal a “análise categorial temática” e ter como objetivo “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (p. 46).

Tendo o nosso estudo optado pela técnica de análise de conteúdo, foi então necessário o processo de categorização. Segundo Bardin (1977) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 117). Para além disso, “tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise de documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p. 119).

Para o apoio da análise de conteúdo optamos pela utilização de um *software*, denominado WebQDA que, tal como outros, ajuda a “organizar, transcrever, ordenar e categorizar os dados, visando uma análise mais profunda e diversificada” (Neri de Souza, Costa, & Moreira, 2011, p. 20). Assim, de acordo com os mesmos autores, apesar de existirem diversos *softwares* de análise de dados de natureza qualitativa, mais propriamente para a análise de conteúdo, este permite ao investigador desenhar a própria investigação, visto que é vazio de conteúdo e estrutura, dando a liberdade de configurá-lo e utilizá-lo de forma a ir ao encontro do que o investigador pretende. Proporciona, também, um apoio alargado, que vai desde a fase inicial, de recolha de dados, até à fase final, de retirada de conclusões e sua posterior escrita.

3.5.2 – Observação

Segundo Léssard-Hébert *et al.* (1990), a observação faz parte dos sistemas narrativos, que permitem um registo escrito dos dados numa linguagem que é do dia-a-dia. Este registo pode fazer-se no local, no momento da observação ou no desenrolar de um conjunto de acontecimentos que se produzem durante um período de tempo dado ou quando um período de observação participante chega ao fim.

As formas de registo destes dados podem ter em conta diversos aspetos, como sublinham Evertson e Green (1986, citados por Léssard-Hébert *et al.*, 1990), podendo tratar-se da descrição de um acontecimento crítico, da descrição pormenorizada de acontecimentos ou comportamentos que se produzem num determinado período de tempo. Poderá ainda ter que ver com a redação de um texto pessoal no «diário de bordo», em que se descreve a perceção que o investigador tem dos acontecimentos em função do seu quadro de referência teórico, das suas questões e das suas dúvidas e ainda de pequenas notas do trabalho de campo que descrevem o que foi visto, ouvido, vivido e pensado pelo investigador ao longo de uma observação participante.

Este último aspeto referido, realização de pequenas notas do trabalho de campo, é aquele que melhor se insere neste mesmo projeto porque tendo em conta que o professor investigador era também participante da ação, não permitia que houvesse uma tão grande margem para notas mais elaboradas.

Relativamente à participação do observador e tendo já sido referido anteriormente, a observação pode ser não-participante ou, como no projeto desenvolvido, pode ser participante, no caso o investigador vive a situação, sendo-lhe possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior do contexto (Pardal & Correia, 1995).

Ainda relativamente à observação que se realizou neste projeto, dita participante, importa focar que é o próprio investigador o instrumento principal de observação, havendo uma interação observador-observado. Esta técnica tem por objetivo recolher dados aos quais um observador externo nunca teria acesso.

CAPÍTULO 4 – Análise dos dados e discussão dos resultados

Após apresentar nos capítulos anteriores alguma da literatura que sustenta a temática escolhida, e de justificar as opções metodológicas utilizadas, cabe agora analisar e apresentar os dados recolhidos, resultantes da investigação em curso.

4.1- Categorias e procedimentos de análise

No caso da presente investigação, foram recolhidos textos dos alunos, sendo que um primeiro texto permitia o diagnóstico de dificuldades ortográficas e que serviria para dar mote à intervenção que se seguiria e um segundo texto, escrito após um conjunto de intervenções, que serviria para analisar por forma a perceber as melhorias ou não dos alunos intervencionados. Os textos recolhidos foram analisados com o auxílio do *software* WebQDA, programa desenvolvido pela Universidade de Aveiro para apoio ao tratamento de dados qualitativos.

Para que este *software* pudesse dar apoio à nossa análise foram criadas categorias que permitiriam dissecar, por aluno e por texto, as dificuldades apresentadas. Deste modo, os textos foram etiquetados segundo o momento/a data em que foram realizados (inicial e final) e o aluno produtor desses mesmos textos.

Assim, no programa já mencionado, foram introduzidos os textos dos alunos, com as respetivas incorreções associadas e colocadas as categorias que se pretendiam analisar desses mesmos textos. Importa referir ainda que as categorias foram sendo acrescentadas à medida que eram analisadas as produções dos alunos, ou seja, não constam categorias ou, neste caso, subcategorias em que não houvesse nenhuma incorreção cometida por parte destes.

Apesar da criação das categorias, que facilitariam a análise final, na primeira fase de análise, foi estritamente necessário a criação de subcategorias, por forma a perceber mais concretamente quais as dificuldades dos alunos, visto que quase todas as categorias abarcam um grande número de incorreções de diferentes tipos, por exemplo, relativamente à pontuação, poderia haver mais dificuldades no que concerne à utilização da vírgula do que do ponto final, como aconteceu. A título de exemplo, segue a tabela 5, com as categorias analisadas e alguns erros representativos, observados nos escritos dos alunos.

Categorias¹	Exemplos
Acentuação	“arvores”; “so”
Pontuação	“O seu aspeto é bonito o seu revestimento (...); “O lince-iberico, é um animal selvagem (...)”
Forma ortográfica específica da palavra	“muscoloso”; “algoma”
Transcrição da oralidade	“erupeção”; “tanho”
Inobservância da unidade gráfica da palavra	“pelomenos”; “a redores”
Inobservância de regras ortográficas de base morfológica	“gostão”; “não pode-se”
Inobservância de regras ortográficas de base fonológica	“coixa”; “inportantes”
Utilização de maiúsculas e minúsculas	“– não(...)”; “portugal”

Tabela 5 – Categorias e exemplos dos erros dos alunos

Para mais facilmente se tornar perceptível a forma de utilização do *software* neste tipo de dados, segue a imagem referente a algumas das categorias já mencionadas.





















Nome	<input type="checkbox"/>	Tipo	Referências
▼  Pontuação	<input type="checkbox"/>	Codificação	0
 Vírgulas	<input type="checkbox"/>	Codificação	22
 Hífen	<input type="checkbox"/>	Codificação	4
▼  Acentuação	<input type="checkbox"/>	Codificação	0
 a/à	<input type="checkbox"/>	Codificação	1
 e/é	<input type="checkbox"/>	Codificação	16
 Esdrúxula	<input type="checkbox"/>	Codificação	20
 há/a	<input type="checkbox"/>	Codificação	1
 Agudas	<input type="checkbox"/>	Codificação	4
 Graves	<input type="checkbox"/>	Codificação	4
▼  Forma ortográfica específica da palavra	<input type="checkbox"/>	Codificação	0
 am/ão	<input type="checkbox"/>	Codificação	2
 x/ss	<input type="checkbox"/>	Codificação	1
 ç/ss	<input type="checkbox"/>	Codificação	1
 s/z	<input type="checkbox"/>	Codificação	3
 c/s	<input type="checkbox"/>	Codificação	3
 ç ou s	<input type="checkbox"/>	Codificação	1
 x/s	<input type="checkbox"/>	Codificação	1
 ss/z	<input type="checkbox"/>	Codificação	1
 Transcrição da palavra na oralidade	<input type="checkbox"/>	Codificação	28

Figura 4 – Categorias e Subcategorias do Texto 1

¹ Adaptado de Batista *et al.* (2011).

Como se pode ver na figura 4, a atribuição de categorias às incorreções nos textos dos alunos cria as referências, ou seja, o número de vezes que aquela categoria ou subcategoria se repete nos textos dos alunos, dando assim uma visão particular sobre quais as maiores dificuldades sentidas pelos discentes. Este número de referências atribuído serviu para conceber as sessões realizadas com os alunos numa metodologia de investigação-ação e segundo os princípios da diferenciação pedagógica. Assim, foram observadas as dificuldades dos alunos, refletiu-se relativamente aos materiais mais adequados para colmatar essas dificuldades, planificaram-se as sessões e construíram-se os respetivos materiais, no sentido de cumprir os objetivos estabelecidos para a investigação.

Para levar em consideração a diferenciação pedagógica, importava perceber qual o nível de preparação dos alunos nessa determinada categoria a ser abordada nas sessões. Assim, como mostra a figura seguinte (figura 5), recorremos aos textos propriamente ditos e vimos a correlação entre o número de incorreções e os alunos que as praticaram. Definimos, então, três níveis de dificuldade para cada sessão: (i) uma mais difícil para os alunos que não apresentaram ou apresentaram apenas uma incorreção nessa categoria, (ii) uma intermédia para os alunos que tinham entre duas a três incorreções e (iii) uma mais fácil para alunos com mais do que três incorreções relativamente à categoria a ser trabalhada.































	Nome	Nota	Cla...	Tipo	Nós	Ref.
				Texto	5 	7
				Texto	2 	4
				Texto	3 	4
				Texto	2 	2
				Texto	3 	3
				Texto	8 	18
				Texto	4 	6
				Texto	4 	6
				Texto	2 	2
				Texto	5 	10
				Texto	4 	11
				Texto	4 	5
				Texto	8 	10
				Texto	9 	23
				Texto	2 	3

Figura 5 – Incorreções por aluno e por categoria no Texto 1

Como mostra a figura 5, o instrumento utilizado para esta análise foram textos escritos pelos alunos, que foram codificados relativamente às categorias exemplificadas na figura 4, originando assim o número de referências que se pode ver na figura (figura 5). Os “nós” dizem respeito ao número de categorias que está associado a cada texto, ou seja, o número de categorias em que os alunos têm dificuldades.

Posto isto, foram realizadas as sessões já explicitadas anteriormente e foi solicitada a redação de um segundo texto, que permitisse perceber se as sessões tiveram alguma repercussão nos textos dos alunos, especificamente na sua qualidade gráfica e ortográfica, apesar de compreendermos que a evolução, no que diz respeito à qualidade de escrita, é um processo longo, demorado e bastante trabalhoso, em que se deve pensar e interpretar os resultados de uma forma mais ampla e numa escala temporal mais alargada, visto não ser apenas neste segundo texto, e em tão curto espaço de tempo, que os alunos demonstram uma possível melhoria, mas ao longo do próprio processo de escrita e do seu uso frequente. Iremos apresentar de seguida esta mesma análise.

4.2 – Análise e discussão dos resultados

Tendo em conta os objetivos previamente estabelecidos, a nossa análise prender-se-á com a comparação de produções de cada aluno em específico, num total de 15 alunos, tentando perceber se os dispositivos criados para colmatar as suas dificuldades tiveram ou não algum impacto. Assim, os resultados serão apresentados aluno a aluno, tendo em conta as categorias supramencionadas e estabelecendo a comparação entre o número de referências analisadas na produção diagnóstico com a produção final.

Começaremos por apresentar uma tabela comparativa (tabela 6), que pretende sintetizar a análise feita, com o número de referências (erros) presentes em cada um dos textos, o número de categorias (nós) em que estes erros se integram e o número de palavras de cada texto.

Aluno	N.º de categorias (nós)		N.º de erros (referências)		N.º de palavras	
	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2	Texto 1	Texto 2
A1	3	3	6	3	104	184
A2	1	3	4	5	172	214
A3	3	2	4	2	92	134
A4	2	1	2	2	140	225
A5	6	6	20	17	93	151
A6	3	2	6	7	108	103
A7	4	2	8	3	104	77
A8	3	3	6	4	130	146
A9	4	3	10	4	94	103
A10	3	4	3	10	52	113
A11	4	4	12	5	94	148
A12	3	2	4	3	168	205
A13	7	6	10	8	100	97
A14	6	7	23	19	122	177
A15	2	2	3	3	100	184
Total:			121	95	1673	2261

Tabela 6 – Síntese do nº de categorias, palavras e erros por aluno e texto

Após a apresentação da tabela que sintetiza o número de erros dados pelos alunos em cada produção, será analisado com particularidade cada aluno referido e cada categoria, uma vez que no trabalho em diferenciação pedagógica é essencial que nos centremos nos alunos, por forma a perceber o impacto das atividades diferenciadas e a sua pertinência, no que diz respeito a cada aluno individualmente, visto que não são tratados como um grupo homogêneo.

- **Aluno A1**

Relativamente ao aluno denominado por A1, podemos ver no gráfico seguinte a categoria associada ao número de incorreções assinaladas nos seus textos.

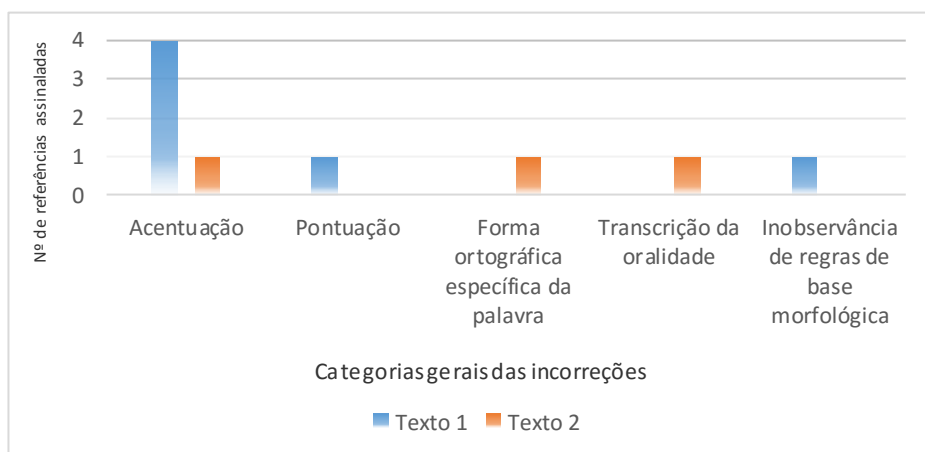


Gráfico 1 – Comparação de produções do Aluno A1

Conforme podemos observar no gráfico 1, as incorreções do aluno A1 prenderam-se com as cinco categorias mencionadas, «pontuação», «acentuação», «forma ortográfica específica da palavra», «transcrição da oralidade» e «inobservância de regras de base morfológica». Destas cinco categorias, foram objeto de ensino explícito apenas três, sendo estas as áreas onde foram observadas melhorias. Nomeadamente, na pontuação e na inobservância de regras de base morfológica, houve uma redução de uma referência para nenhuma e na acentuação, como se pode observar, de quatro para uma referência apenas.

Como se pode visualizar, ocorreu também uma redução no número de referências totais da produção inicial (seis) para a produção final (três). Pode ainda acrescentar-se que em termos percentuais, o primeiro texto conta com, aproximadamente, 6% de incorreções, relativamente a 104 palavras presentes no texto e o segundo texto realizado tem apenas, aproximadamente, 2% de referências comparativamente a 184 palavras presentes no texto.

Considera-se assim, que se deu uma melhoria nas áreas intervencionadas e de uma forma geral na qualidade do texto do aluno, facto que pode ser observado quando analisado percentualmente.

- **Aluno A2**

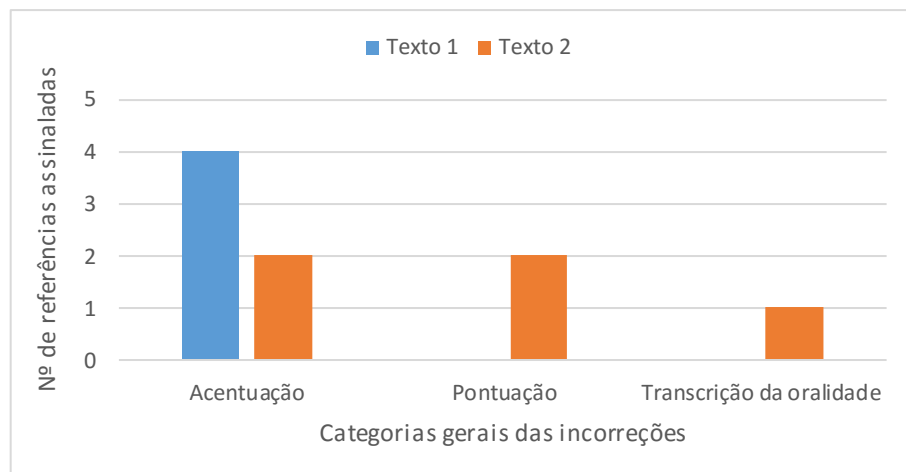


Gráfico 2 – Comparação de produções do Aluno A2

No gráfico 2, podemos observar as incorreções do aluno A2, que dizem respeito a três categorias, nomeadamente, «pontuação», «acentuação» e «transcrição da oralidade». Das três categorias mencionadas, foram exploradas durante as sessões apenas duas, em que uma delas coincide com a área onde foram observadas melhorias, a acentuação, e outra diz respeito à pontuação, onde o aluno não apresentava incorreções e passou a apresentar no segundo texto, perfazendo assim, um pior desempenho nessa área.

No que concerne à acentuação, o aluno foi alvo de intervenção nas subcategorias «acentuação de palavras esdrúxulas» e «acentuação de palavras agudas» e nessas subcategorias não apresentou qualquer tipo de incorreção na produção final. As incorreções apresentadas no segundo texto prenderam-se com a «acentuação de palavras graves».

Como é visível através do gráfico apresentado, ocorreu um aumento no número de referências totais da produção inicial, quatro, para a produção final, cinco. Importa aqui acrescentar alguns dados percentuais, nomeadamente porque o aluno se manteve na mesma percentagem de incorreções (aproximadamente 2%), visto que aumentou o número de palavras presentes no texto (172 na produção inicial e 214 na produção final).

Conclui-se, assim, que houve uma melhoria numa das áreas intervencionadas, a acentuação, em que passou a contar apenas com metade das incorreções e de uma

forma geral manteve-se a qualidade do texto do aluno como pode ser observado na análise percentual.

- **Aluno A3**

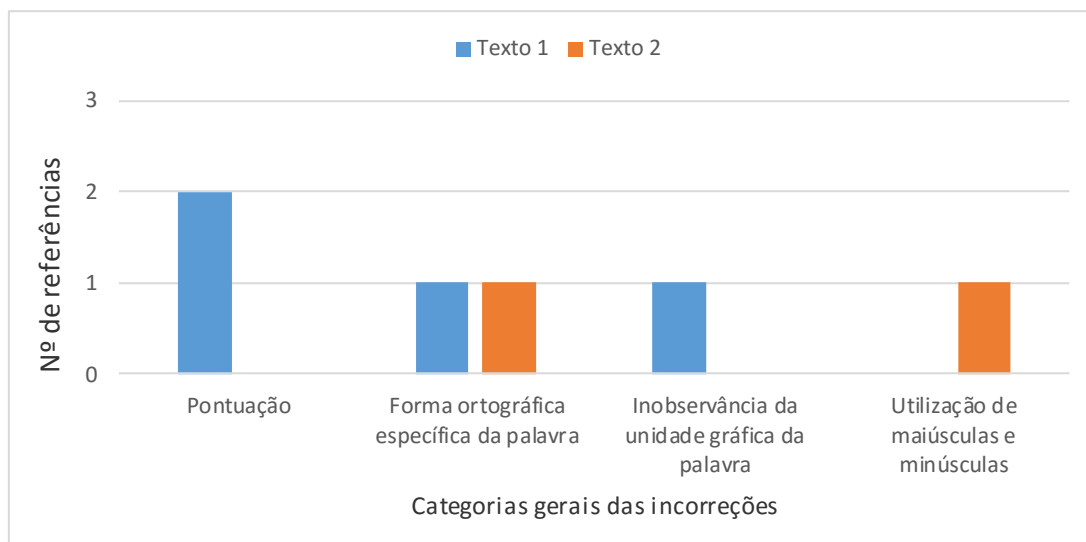


Gráfico 3 – Comparação de produções do Aluno A3

No gráfico 3 são apresentadas as incorreções gráficas e ortográficas do aluno A3, que dizem respeito a quatro categorias: «pontuação», «forma ortográfica específica da palavra», «inobservância da unidade gráfica da palavra» e «utilização de maiúsculas e minúsculas». Destas categorias apresentadas, foram trabalhadas apenas duas durante as sessões, dado que o número de referências, quer por aluno, quer pela turma não justificaram a criação de sessões específicas para as categorias com menos incorreções, para além do tempo disponibilizado para o projeto não permitir esta tão grande individualização. Das categorias trabalhadas, nomeadamente a pontuação, houve uma redução no número de referências, de duas para nenhuma e na forma ortográfica específica das palavras, onde se manteve o número de incorreções. Ainda assim, ocorreu uma diminuição no número total de incorreções do texto inicial (quatro) para o texto final (duas). Pode observar-se, assim, de uma forma geral uma melhoria na qualidade do texto do aluno.

Para corroborar esta conclusão podemos ainda olhar para as percentagens, quando comparamos o número de palavras dos textos com as incorreções assinaladas presentes nos mesmos. O primeiro texto tem, aproximadamente, 4% de incorreções (em 92 palavras) e o segundo texto tem apenas, aproximadamente, 1% de referências (134 palavras).

Conclui-se, assim, que das áreas sujeitas a ensino explícito apenas de uma delas se obteve resultados positivos, sendo que da segunda os resultados mantiveram-se.

- **Aluno A4**

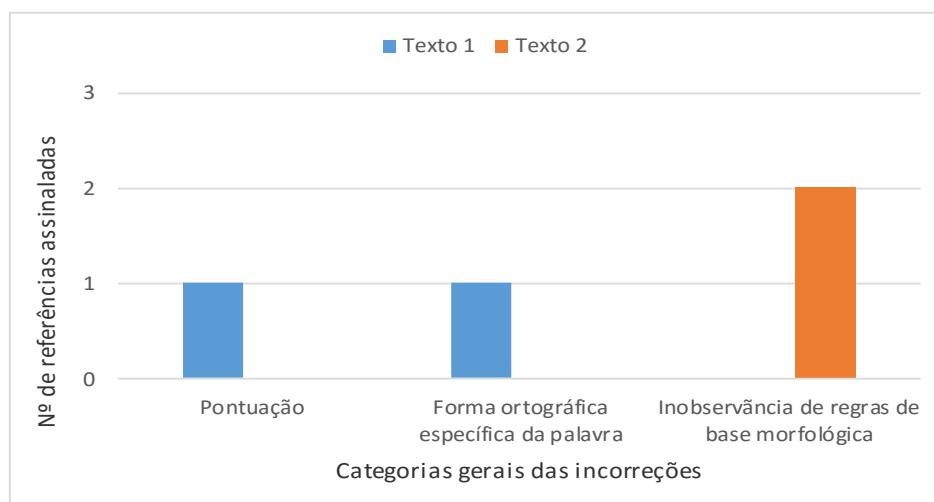


Gráfico 4 – Comparação de produções do Aluno A4

Relativamente ao aluno A4, como se pode ver através do gráfico 4, são poucas as referências mencionadas, quer no texto inicial, quer no final, que no que concerne à contagem são exatamente as mesmas. Estas incorreções enquadram-se em três categorias, nomeadamente, «pontuação», «forma ortográfica específica da palavra» e «inobservância de regras de base morfológica».

Das três categorias que fazem parte das incorreções do aluno, foram exemplo de ensino explícito durante as sessões, duas delas, a saber: pontuação e forma ortográfica específica das palavras. Ambas categorias onde foram observadas melhorias de uma incorreção no texto inicial para nenhuma incorreção no texto final.

No que concerne à inobservância de regras ortográficas de base morfológica, o aluno foi não foi alvo de intervenção visto que não apresentou qualquer tipo de incorreção dessa categoria na produção inicial.

Como é visível através do gráfico apresentado, o número de referências totais da produção inicial e da produção final mantiveram-se (duas). Importa aqui acrescentar alguns dados percentuais, nomeadamente porque o aluno se manteve na mesma percentagem de incorreções (aproximadamente 1%, com 140 palavras na produção inicial e 225 na produção final).

Através da análise dos dados podemos concluir que houve uma melhoria em duas das áreas intervencionadas mas de uma forma geral manteve-se a qualidade do texto do aluno como pode ser observado na análise percentual.

- **Aluno A5**

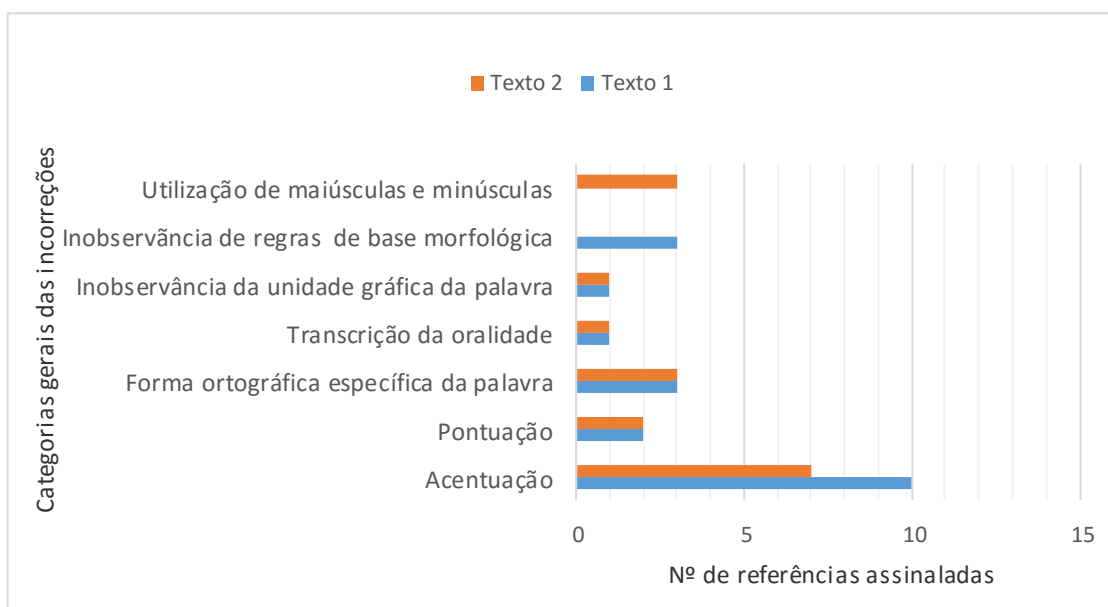


Gráfico 5 – Comparação de produções do Aluno A5

No que concerne ao aluno A5, podemos observar, com base no gráfico 5, que as incorreções do aluno prenderam-se com sete categorias.

Relativamente à primeira categoria que se pode observar, utilização de maiúsculas e minúsculas no início das palavras, podemos adiantar que foi uma das categorias que não constou das sessões de intervenção, nomeadamente porque o aluno não demonstrou no texto inicial ter dificuldades nesse âmbito. Na categoria de inobservância de regras ortográficas de base morfológica, é possível perceber que houve uma redução no número de referências, de três para nenhuma, apesar do aluno não ter sido alvo de ensino explícito e individualizado nessa área. No que concerne à inobservância da unidade gráfica das palavras, esta categoria manteve-se com o mesmo número de referências (uma) e a mesma coisa aconteceu com as incorreções relativas à transcrição da oralidade. Ambas as áreas não foram contempladas nas sessões de intervenção.

As restantes três categorias foram objeto de ensino explícito e como se pode observar apenas numa das áreas houve efeitos positivos, nomeadamente no que diz respeito à acentuação.

É também visível, através dos dados apresentados, uma significativa redução no número de referências totais da produção inicial, vinte, para a produção final, quinze. Esta redução é ainda mais visível se a passarmos para termos percentuais. Assim sendo, o aluno no primeiro texto tinha, aproximadamente, 22% de incorreções, relativamente a 93 palavras e o segundo texto realizado continha apenas, aproximadamente, 10% de referências comparativamente a 151 palavras presentes no texto.

Podemos, então, considerar uma melhoria, apesar de pouco significativa, nas áreas intervencionadas e uma grande diferença na qualidade geral do texto do aluno, facto que pode ser facilmente observado quando analisamos percentualmente os textos, ou quando olhamos para a mancha gráfica de ambos os textos codificados no *software* utilizado.

- **Aluno A6**

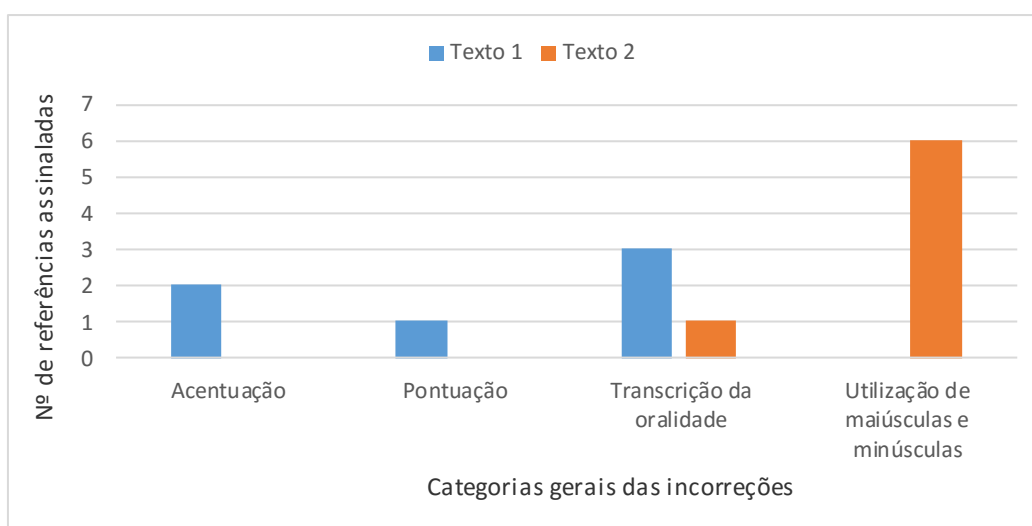


Gráfico 6 – Comparação de produções do Aluno A6

No gráfico 6, podemos observar a comparação entre as produções do aluno A6. As áreas onde constam incorreções são a «pontuação», «acentuação», «transcrição da oralidade» e a «utilização de maiúsculas e minúsculas». Das quatro categorias referidas, foram exploradas durante as sessões apenas duas, nas quais se podem observar melhorias. Falamos, neste caso, da acentuação e da pontuação, onde o aluno apresentava incorreções, duas e uma respetivamente e passou a não apresentar nenhuma no segundo texto. O mesmo aconteceu na área referente às incorreções por transcrição da oralidade, apesar desta não ter sido alvo de ensino explícito.

Surpreendentemente, e como se tem vindo a observar em diferentes alunos, surge no segundo texto uma categoria que não tinha sido recorrente no primeiro, as

incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas nas palavras. Esta aparição poderá ter que ver com a temática utilizada na produção textual, nomeadamente as formas de relevo e os rios de Portugal, onde constam muitos nomes próprios que carecem de letras maiúsculas inicialmente.

Tal como em outros casos, ocorreu uma diminuição no número de referências totais da produção inicial, seis, para a produção final, sete. Poderíamos ainda acrescentar alguns dados percentuais, mas neste caso não apresenta qualquer novo dado para o que já aqui foi dito.

Conclui-se assim, que houve uma melhoria nas áreas intervencionadas, muito embora a qualidade do texto do aluno se tenha mantido, apesar das incorreções serem de outra natureza.

- **Aluno A7**

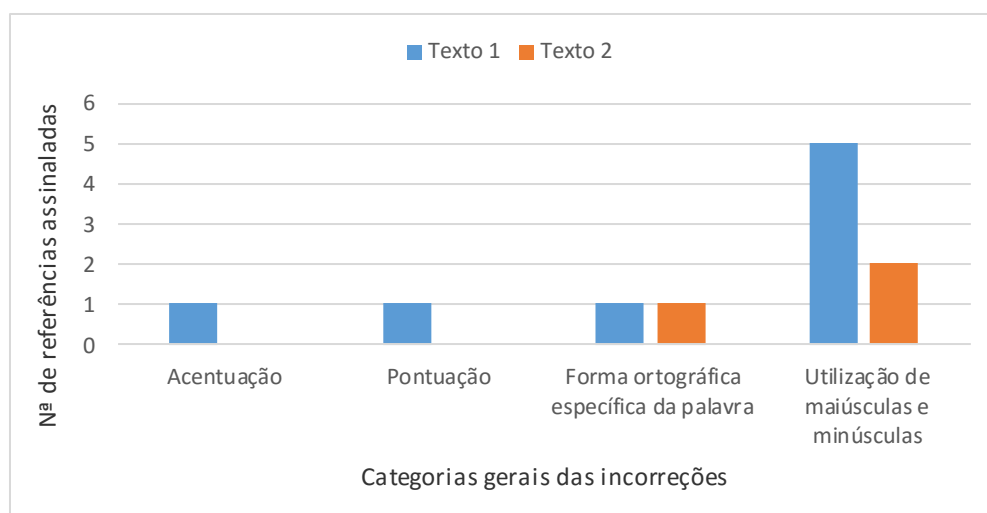


Gráfico 7 – Comparação de produções do Aluno A7

Relativamente ao aluno A7, como se pode ver através do gráfico 7, as incorreções enquadram-se em quatro categorias, nomeadamente, «acentuação», «pontuação», «forma ortográfica específica da palavra» e «utilização de maiúsculas e minúsculas».

Das quatro categorias mencionadas, foram alvo de ensino explícito, para este aluno, durante as sessões, três delas. Falamos das categorias referentes às incorreções ao nível da acentuação, da pontuação e forma ortográfica específica das palavras. Conseguimos, através da análise do gráfico, perceber que nas primeiras há melhorias de uma incorreção no texto inicial para nenhuma incorreção no texto final e na terceira o número de incorreções manteve-se. Assim sendo, podemos perceber que o objetivo de intervenção nesta terceira categoria falhou.

No que concerne à incorreta utilização de letras maiúsculas e minúsculas, apesar de não ter ocorrido um ensino explícito relativamente a este tópico, o aluno demonstrou uma melhoria bastante significativa, quando comparadas as produções.

Como é visível através do gráfico apresentado, o número de referências totais da produção inicial e da produção final diminuíram (oito para três).

Devemos ainda acrescentar alguns dados percentuais, nomeadamente porque o aluno também demonstrou melhorias significativas quando analisando os textos desta forma. Assim, na produção inicial teve, aproximadamente, 8% de incorreções (em 104 palavras) e na produção final apenas se registaram, aproximadamente, 4% (em 77 palavras).

Através da análise dos dados podemos concluir que houve uma melhoria em duas das áreas intervencionadas e na qualidade do texto relativamente às dimensões gráfica e ortográfica.

- **Aluno A8**

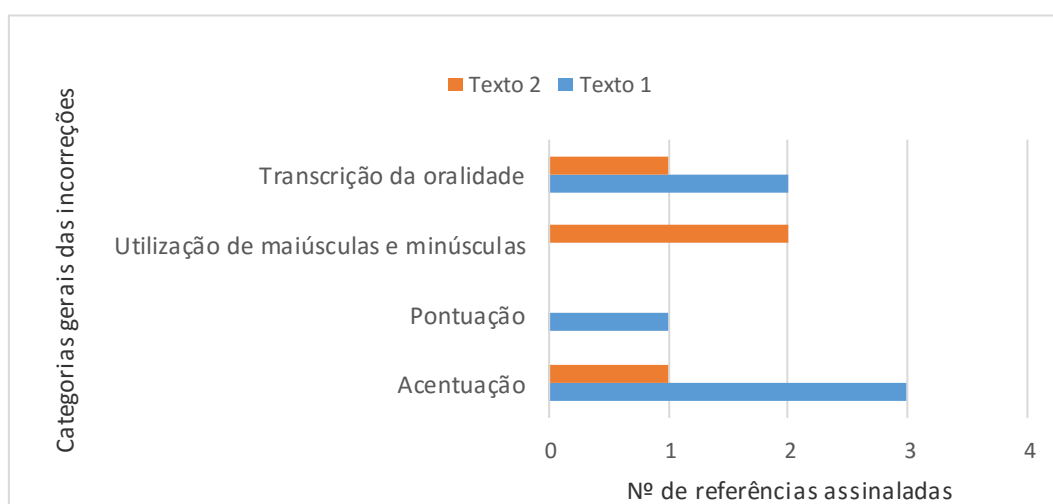


Gráfico 8 – Comparação de produções do Aluno A8

No gráfico 8 são apresentadas as incorreções gráficas e ortográficas do aluno A8, que dizem respeito a quatro categorias: «pontuação», «acentuação», «transcrição da oralidade» e «utilização de maiúsculas e minúsculas». Destas categorias apresentadas, foram trabalhadas durante as sessões apenas duas, nomeadamente a pontuação, onde houve uma redução no número de referências, de uma para nenhuma e na acentuação, onde houve uma melhoria significativa de três incorreções para apenas uma. Nas restantes áreas elencadas, no que concerne às incorreções por transcrição da oralidade, apesar de não ter ocorrido um ensino explícito relativamente a este tópico, o aluno demonstrou uma melhoria, quando comparadas as produções, e tal como acontece em

outros casos já mencionados a incorreta utilização de letras maiúsculas e minúsculas surge na segunda produção apesar de não ter sido um erro presente na primeira.

No que concerne à acentuação, importa salientar que, no que diz respeito a este aluno, houve intervenção nas subcategorias «acentuação de palavras esdrúxulas» e «acentuação de palavras graves» e nessas subcategorias não apresentou qualquer tipo de incorreção na produção final. As incorreções apresentadas no segundo texto prenderam-se com a «acentuação de palavras agudas».

Ainda assim, ocorreu uma diminuição no número total de incorreções do texto inicial (seis) para o texto final (quatro), podendo observar-se, assim, uma melhoria pouco significativa, na qualidade do texto do aluno.

Para corroborar esta conclusão podemos ainda olhar para as percentagens, quando comparamos o número de palavras dos textos com as incorreções assinaladas presentes nos mesmos. O primeiro texto tem, aproximadamente, 5% de incorreções (em 130 palavras) e o segundo texto tem apenas, aproximadamente, 3% de referências (em 156 palavras).

Conclui-se assim, que das áreas sujeitas a ensino explícito obteve-se em ambas resultados positivos, inclusive bastante consideráveis.

- **Aluno A9**

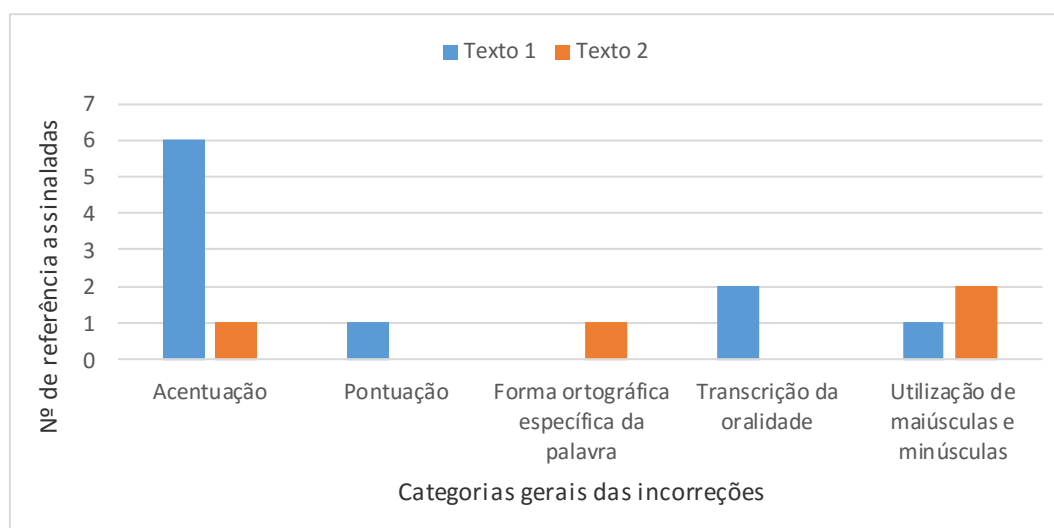


Gráfico 9 – Comparação de produções do Aluno A9

Conforme podemos observar no gráfico 9, as incorreções do aluno A9 prenderam-se com as cinco categorias mencionadas, «pontuação», «acentuação», «forma ortográfica específica da palavra», «transcrição da oralidade» e «utilização de maiúsculas e minúsculas». Destas cinco categorias, foram objeto de ensino explícito, durante as

sessões apenas duas, sendo elas ambas áreas onde foram observadas melhorias. Nomeadamente, na pontuação pode ver-se uma redução de uma referência para nenhuma e na acentuação de seis para uma referência apenas.

Também na categoria alusiva às incorreções por transcrição da oralidade houve um balanço positivo apesar de não ter sido trabalhado este aspeto com o aluno. Relativamente às restantes áreas presentes no gráfico, podemos ver um aumento de referências quando comparando o texto inicial com o texto final, algo sempre negativo independentemente se foi alvo ou não de ensino explícito.

Como se pode visualizar, ocorreu também uma redução no número de referências totais da produção inicial (10) para a produção final (quatro). Pode ainda acrescentar-se que em termos percentuais, o primeiro texto conta com, aproximadamente, 11% de incorreções, relativamente a 94 palavras presentes no texto e o segundo texto realizado tem apenas, aproximadamente, 4% de referências comparativamente a 103 palavras presentes no texto.

Percebe-se assim, claramente, que se deu uma melhoria nas áreas intervencionadas e de uma forma geral na qualidade do texto do aluno.

- **Aluno A10**

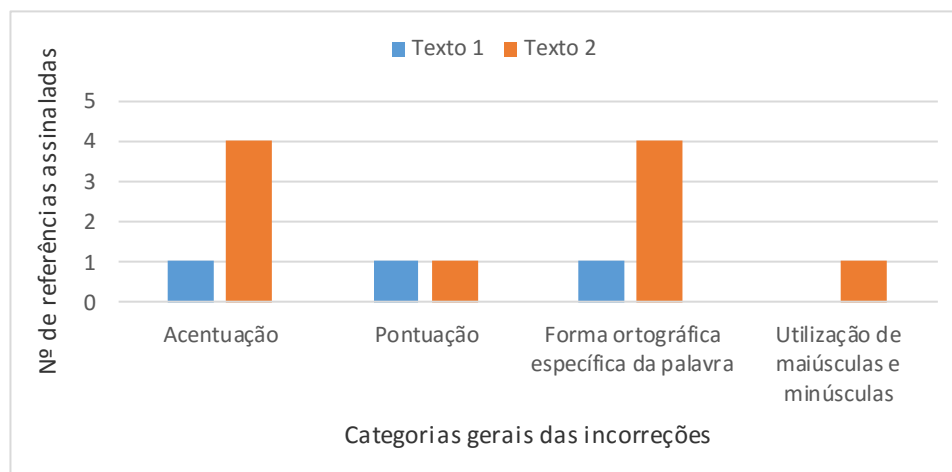


Gráfico 10 – Comparação de produções do Aluno A10

Atentando no gráfico 10, podemos perceber que o aluno A10, independentemente das áreas que tenham sido intervencionadas e que tenham sido alvo de ensino explícito (acentuação, pontuação e forma ortográfica específica da palavra), não demonstrou qualquer tipo de melhoria relativamente às incorreções apresentadas no texto inicial. Tal facto pode ser explicado pelo não comprimento do aluno de um dos parâmetros pedidos na elaboração do primeiro texto, a obrigatoriedade de escrita de pelo menos 90 palavras. Assim, a análise inicial feita e que permitiria perceber quais as áreas de maior

necessidade de intervenção e qual o nível de dificuldade que deveria ser aplicado não teve o rigor necessário que permitisse ajudar o aluno em questão. Ou seja, a análise inicial teve por base um texto de cerca de 50 palavras, mais ou menos 3, 4 frases, que não permitiram a análise rigorosa do nível de preparação do aluno. Por contraponto poderemos apontar a falta de impacto das sessões no aluno em questão.

Ainda assim, podemos ainda olhar para as percentagens, quando comparamos o número de palavras dos textos com as incorreções assinaladas presentes nos mesmos. O primeiro texto tem, aproximadamente, 6% de incorreções (em 52 palavras) e o segundo texto tem apenas, aproximadamente, 9% de referências (em 113 palavras). Conclui-se, assim, que não houve uma melhoria dos escritos do aluno em causa.

- **Aluno A11**

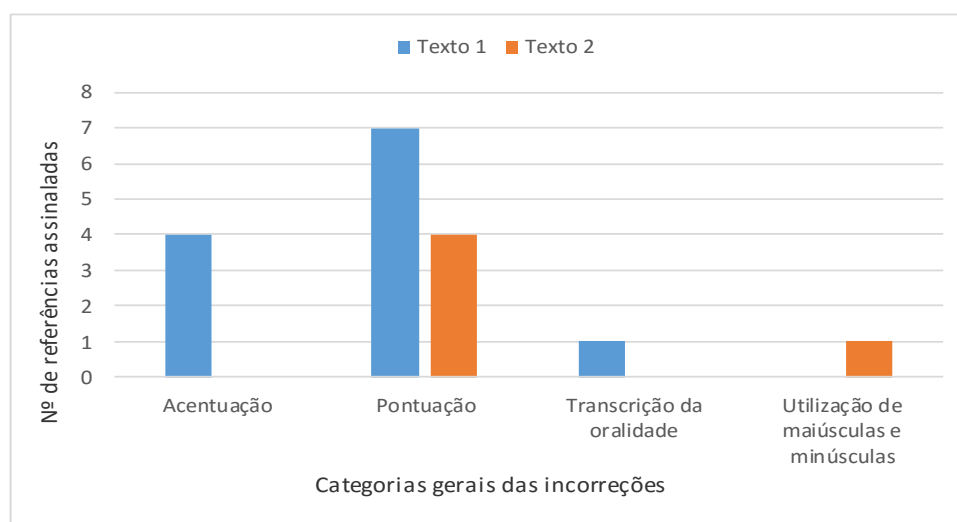


Gráfico 11 – Comparação de produções do Aluno A11

No gráfico 11, podemos atentar na comparação entre as produções do aluno A11. As categorias onde constam incorreções são a «pontuação», «acentuação», «transcrição da oralidade» e a «utilização de maiúsculas e minúsculas». Das quatro categorias referidas, foram exploradas durante as sessões apenas duas, nas quais se podem observar melhorias expressivas. Falamos, neste caso, da acentuação em que o aluno apresentava quatro referências e reduziu para zero e da pontuação, onde o aluno apresentava sete incorreções e passou a apresentar quatro no segundo texto. O mesmo aconteceu na área referente às incorreções por transcrição da oralidade, apesar desta não ter sido alvo de ensino explícito.

Como já antes foi explicitado, e como se tem vindo a observar em diferentes alunos, surge no segundo texto uma categoria que não tinha sido frequente no primeiro, as incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas nas palavras. Esta manifestação

poderá ter que ver com a temática utilizada na produção textual, como já foi explicado anteriormente.

Tal como em outros casos, ocorreu uma diminuição no número de referências totais da produção inicial, doze, para a produção final, cinco, revelando uma discrepância quando analisados em dados percentuais, nomeadamente de quase 13% (produção inicial) para pouco mais de 3% na produção final, dado que o aluno aumentou em quase 1/3 o número de palavras.

De uma forma geral e olhando para o gráfico é possível notar uma acentuada melhoria no texto do aluno.

- **Aluno A12**

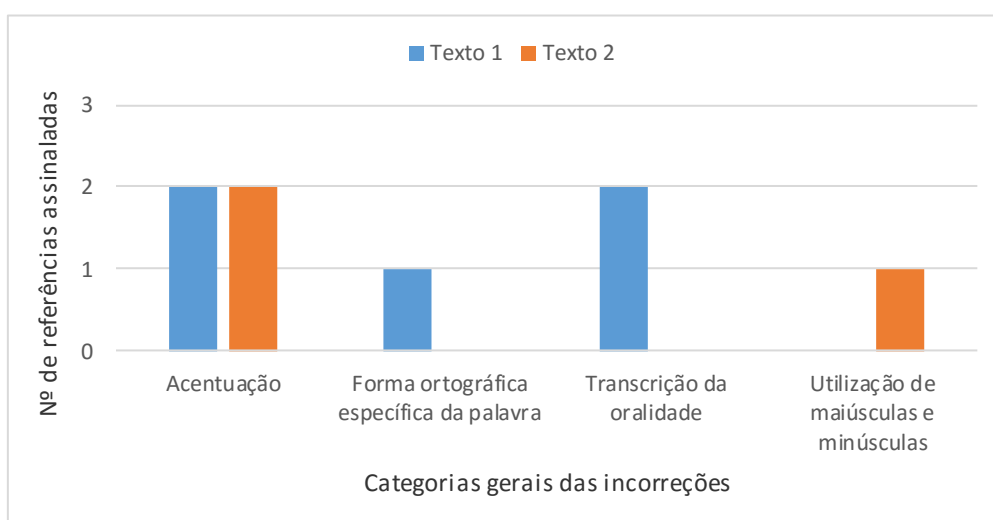


Gráfico 12 – Comparação de produções do Aluno A12

No gráfico 12, como se pode observar, são apresentadas as incorreções gráficas e ortográficas do aluno A12, que dizem respeito a quatro categorias «acentuação», «forma ortográfica específica», «transcrição da oralidade» e «utilização de maiúsculas e minúsculas». Destas categorias gerais, foram objeto de ensino explícito durante as sessões, apenas duas. Designadamente a acentuação, onde não é possível observar qualquer tipo de melhoria e nas incorreções por desconhecimento da forma ortográfica específica da palavra, onde já se pode notar uma melhoria de uma para nenhuma referência.

Nas restantes áreas listadas, no que concerne às incorreções por transcrição da oralidade, apesar de não ter acontecido um ensino explícito relativamente a este tópico, o aluno demonstrou uma melhoria notória, quando comparadas as produções, e tal como aconteceu noutros casos já indicados, a incorreta utilização de letras maiúsculas e

minúsculas surge na segunda produção apesar de não ter sido um erro visto na primeira, sendo que o facto foi já justificado na análise das produções de outros alunos.

No que concerne à acentuação, tal como acontece em outros alunos, este aluno foi intervencionado no que diz respeito às subcategorias «acentuação de palavras esdrúxulas» e «acentuação de palavras graves» e nessas subcategorias não apresentou qualquer tipo de incorreção na produção final. As incorreções apresentadas no segundo texto prenderam-se com a «acentuação de palavras agudas».

Ainda assim, ocorreu uma diminuição no número total de incorreções do texto inicial (cinco) para o texto final (três). Podendo observar-se assim, uma melhoria, apesar de pouco relevante, na qualidade do texto do aluno.

Para comprovar esta conclusão podemos ainda olhar para as percentagens, quando comparamos o número de palavras dos textos com as incorreções assinaladas presentes nos mesmos. O primeiro texto tem, aproximadamente, 3% de incorreções (em 168 palavras) e o segundo texto tem apenas, aproximadamente, 1% de referências (em 205 palavras).

- **Aluno A13**

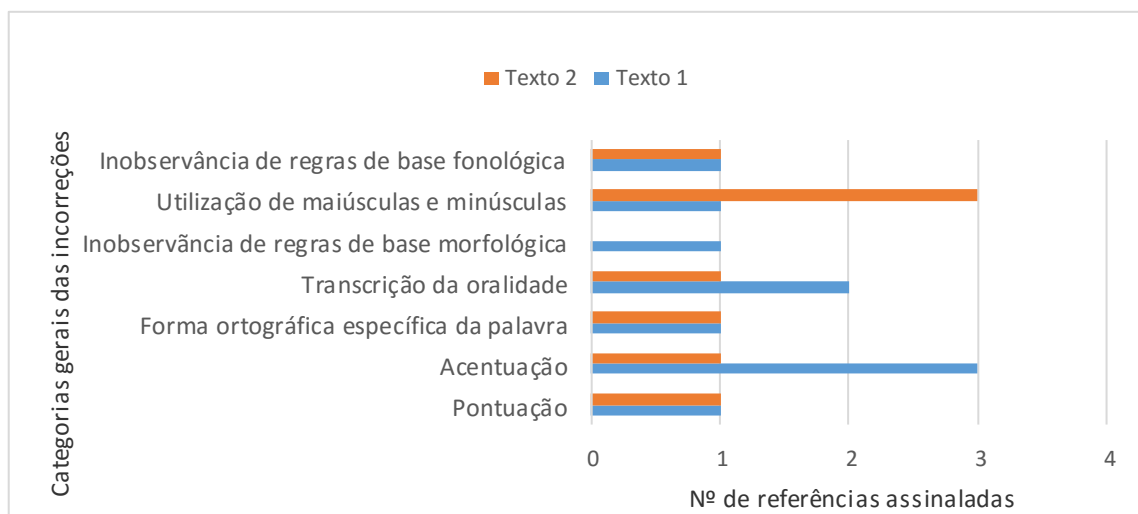


Gráfico 13 – Comparação de produções do Aluno A13

No que concerne ao aluno A13, podemos observar que as incorreções do aluno prenderam-se com sete categorias.

Relativamente à primeira categoria que se pode observar, que corresponde às incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, podemos adiantar que foi uma das categorias que não constou nas sessões de intervenção, compreendendo-se, assim, o facto de se manter com o mesmo número de ocorrências.

Por sua vez e pelo que podemos perceber a utilização de maiúsculas e minúsculas no início das palavras, o aumento do número de referências pode ser explicado pelo cariz mais específico da temática presente no segundo texto, nomeadamente contendo variados nomes próprios.

Na categoria de inobservância de regras ortográficas de base morfológica e nas incorreções por transcrição da oralidade, é possível perceber que houve uma redução no número de referências, apesar do aluno não ter sido alvo de ensino explícito e individualizado nessa área.

As restantes três categorias foram objeto de ensino explícito e como se pode observar apenas numa das áreas se pode observar efeitos positivos, nomeadamente no que diz respeito à acentuação.

É também visível através dos dados apresentados, uma redução, pouco reveladora, no número de referências totais da produção inicial (dez) para a produção final (oito). Sendo que a percentagem corresponde, aproximadamente, ao número de referências contabilizadas (10% e 8%), visto que o aluno em ambas as produções tinha mais ou menos 100 palavras.

Podemos, então, considerar uma melhoria, apesar de pouco significativa, numa das áreas intervencionadas, apesar das restantes se manter a dificuldade observada inicialmente.

- **Aluno A14**

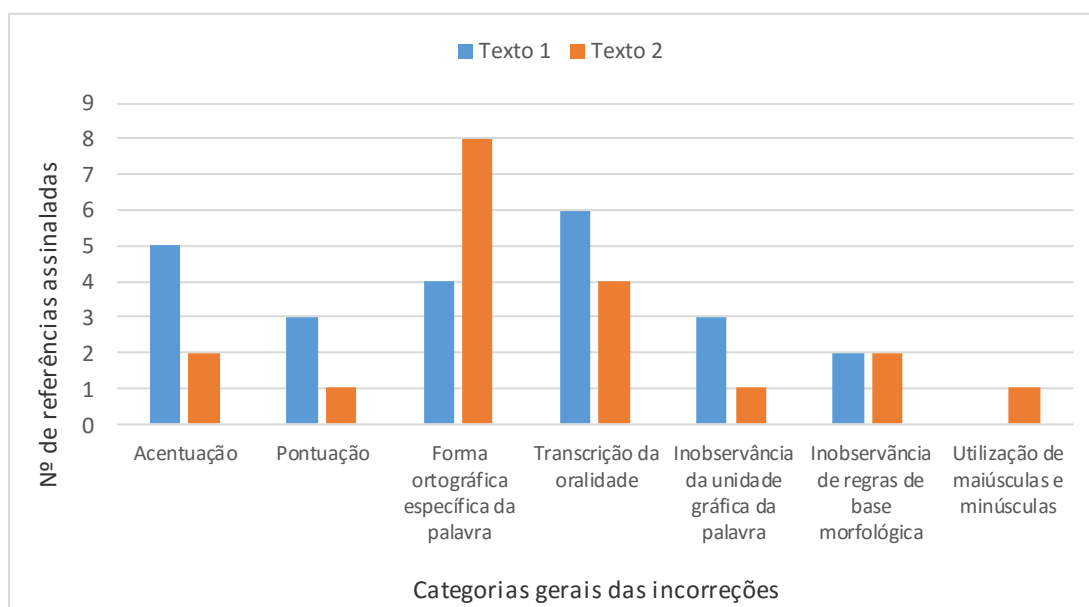


Gráfico 14 – Comparação de produções do Aluno A14

No que concerne ao aluno A14, podemos atentar, com base no gráfico 14, que as incorreções incidiram em sete categorias distintas.

Podemos começar por observar, que as duas primeiras categorias, e tendo sido ambas objeto de intervenção, tiveram uma redução de cariz positivo, comparando a primeira produção com a segunda.

Na categoria de inobservância de regras ortográficas de base morfológica, e tendo sido esta uma categoria com materiais específicos voltados para este aluno, é possível perceber que não houve uma redução no número de referências. No que concerne à inobservância da unidade gráfica das palavras houve uma redução de incorreções de três para uma, apesar do aluno não ter sido alvo de ensino explícito nessa área.

Observando as categorias relativas às incorreções por utilização de maiúsculas e minúsculas no início das palavras e o desconhecimento da forma ortográfica específica da palavra, podemos perceber que houve um pior desempenho na segunda produção escrita quando comparado com a primeira.

Finalmente, uma categoria que se destaca pela positiva é a relativa às incorreções por transcrição da oralidade, em que apesar de não ter havido uma sessão relativa a este tópico, o aluno conseguiu melhorar significativamente neste tipo de incorreção.

É também visível através dos dados apresentados, a redução do número de referências totais da produção inicial, vinte e três, para a produção final, dezanove. Esta redução é mais perceptível se a transpusermos para dados percentuais. Assim, o aluno no primeiro texto, tinha, aproximadamente, 19% de incorreções, relativamente a 122 palavras e no segundo texto continha apenas, aproximadamente, 5% de referências num total de 177 palavras presentes no texto.

Podemos, então, considerar uma melhoria, apesar de pouco significativa, nas áreas intervencionadas e uma grande diferença na qualidade geral do texto do aluno, facto que pode ser facilmente observado quando analisamos percentualmente os textos.

- **Aluno A15**

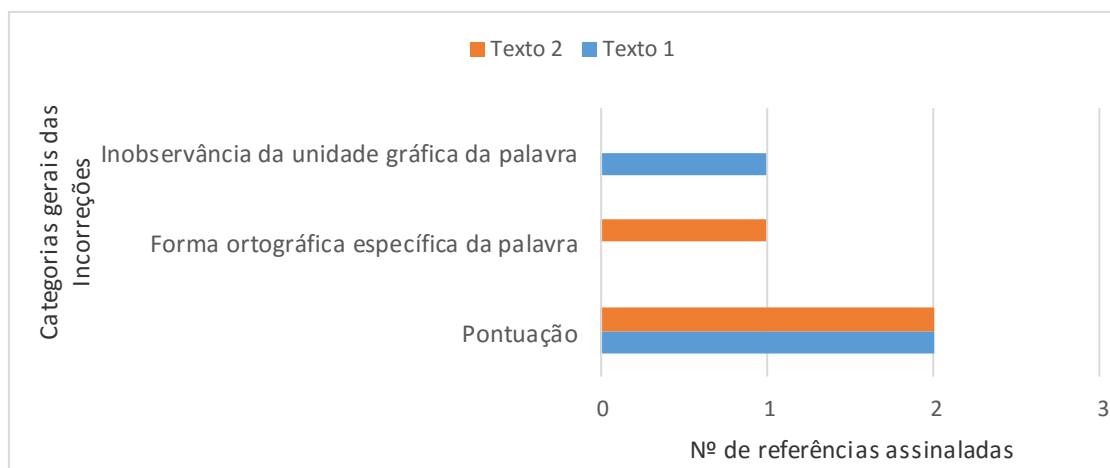


Gráfico 15 – Comparação de produções do Aluno A15

Relativamente ao aluno A15, como se pode ver através do gráfico 15, são poucas as referências mencionadas, quer no texto inicial, quer no final, que no que concerne à contagem são exatamente as mesmas. Estas incorreções enquadram-se em três categorias, nomeadamente, «pontuação», «forma ortográfica específica da palavra» e «inobservância da unidade gráfica da palavra».

Das três categorias que fazem parte das incorreções do aluno, foram exemplo de ensino explícito durante as sessões, duas delas, a saber: pontuação e forma ortográfica específica das palavras. Ambas categorias onde não foram observadas melhorias, sendo que num dos casos a categoria aparece somente no texto final, sendo por isso, um aluno que piorou relativamente a uma categoria na qual não apresentava dificuldade aquando do texto inicial.

No que concerne à inobservância da unidade gráfica da palavra, apesar de o aluno não ter sido alvo de intervenção, foi a única categoria em que se destacou positivamente.

Como é visível através do gráfico apresentado, o número de referências totais da produção inicial e da produção final é o mesmo (três) e quando observamos os dados percentualmente, percebemos que o aluno praticamente se manteve na mesma percentagem diferenciando-se apenas em 1%.

Neste caso não foi observada nenhuma melhoria nas áreas intervencionadas, deitando também por terra o objetivo de melhorar a qualidade do texto do aluno em questão.

4.3 – Síntese de resultados

De uma forma geral, as sessões preparadas tendo em consideração o nível de preparação dos alunos parecem ter resultado positivamente na posterior aplicação dos conhecimentos apreendidos, como se pode comprovar através da análise geral da redução de referências do texto inicial para o texto final, onde à exceção de três alunos, dos quinze analisados, todos reduziram as incorreções do primeiro para o segundo texto. Para o demonstrar, segue um gráfico (gráfico 16) representativo das percentagens por aluno e por texto, quando relacionamos o número de palavras de cada um deles.

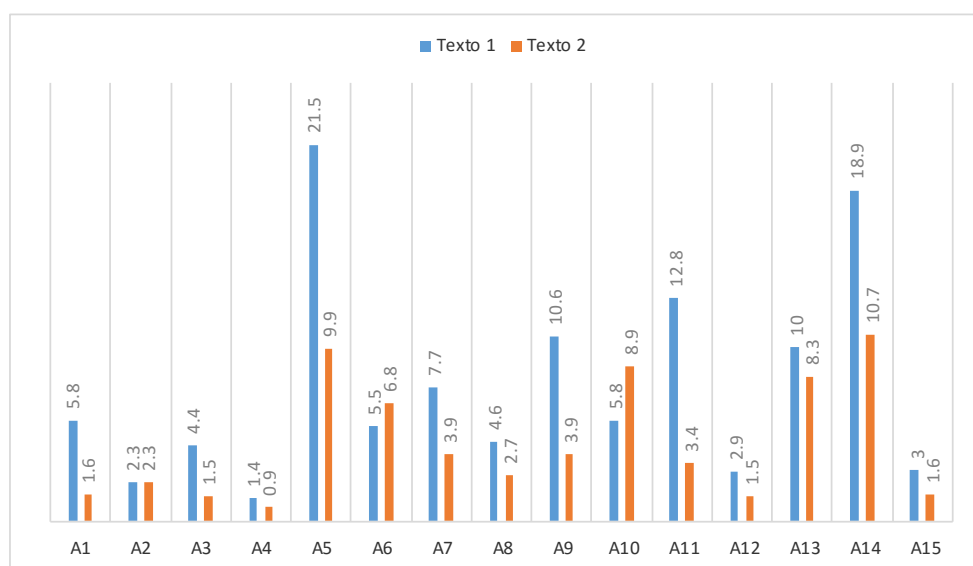


Gráfico 16 – Comparação em percentagem dos erros relativamente ao número de palavras dos textos

Assim, como se pode ver, apesar de alguns alunos não terem reduzido o número de erros do texto inicial para o texto final, de uma forma geral é possível notar uma grande melhoria, inclusive em alunos com percentagens elevadas de referências por número de palavras.

Isto deve-se, para além da visível redução de referências, ao facto de praticamente todos os alunos terem aumentado o número de palavras do segundo texto, relativamente ao primeiro, o que analisando globalmente mostra que não só os alunos escreveram melhor como escreveram mais.

O facto de se ter recorrido a um diagnóstico inicial, que permitisse a separação dos alunos, com base no seu nível de preparação evitou que houvesse a obrigatoriedade dos alunos relembrares determinados conteúdos na qual já não tinham dificuldade e adaptar as tarefas, conforme o nível de dificuldade que cada aluno sente, torna, sem dúvida, a tarefa mais motivadora e acessível. Com base nos resultados, foi possível perceber esta importância, tal como com base nas fichas relativas às sessões.

Esta ligeira melhoria deveu-se, em grande medida, a esta adequação das tarefas supramencionadas, dado que os alunos conseguiram, por eles próprios, chegar às conclusões e às regras que eram pedidas ao longo das fichas de trabalho e portanto melhorar, sem que para isso fosse necessário a intervenção direta (na execução das fichas) do professor/investigador. Esta forma de levar os alunos a refletirem sobre, neste caso, a escrita, permite que sejam os próprios a perceber alguns mecanismos que mais tarde levarão à interiorização da regra, fazendo disso uma aprendizagem mais autónoma e significativa, ao invés da explicitação por parte do docente, que torna a aprendizagem menos envolvente e leva a uma menor participação por parte do aluno.

Foram alvo das sessões de intervenção diversas temáticas de categorias analisadas através dos erros dos alunos, dependendo desses mesmos erros. A área mais intervencionada foi a da acentuação, onde se obtiveram também os melhores resultados, perfazendo uma diferença de 45 incorreções para 21, ou seja, com mais de 50% de melhoria na totalidade. Demonstra-se, assim, que é possível melhorar os escritos dos alunos com recurso a atividades diferenciadas.

Como foi referido ao longo na análise dos resultados, alguns alunos não evoluíram como o esperado, pelo que podemos apontar alguns fatores que poderão ter influenciado estes resultados, nomeadamente poderá ter sido devido ao texto diagnóstico não abarcar um leque tão alargado de vocabulário como o que seria desejável, por ter sido levado em conta apenas um texto como exemplar de diagnóstico e ainda por terem sido analisado textos com menos palavras do que o imposto a todos os alunos, através das diretrizes apresentadas na ficha de redação.

Apesar dos constrangimentos acima referidos, mesmo os alunos que não evoluíram do texto inicial para o final, escreveram mais no segundo texto, o que no total perfaz mais 588 palavras, e a percentagem de erros, quando comparados os textos, demonstra uma redução de, aproximadamente, 21% no número de incorreções contabilizadas.

CAPÍTULO 5 – Conclusões

Conclusões

O relatório aqui apresentado exprime uma enorme vontade de contribuir com algumas reflexões e recursos que possam levar à mudança de pequenas práticas na sala de aula no âmbito da escrita.

Assim, neste trabalho tivemos como principal objetivo dar a conhecer o projeto de investigação que foi desenvolvido e implementado com crianças do 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo e que recorreu à diferenciação pedagógica para melhorar, numa perspetiva gráfica e ortográfica, os escritos dos alunos.

A elaboração deste estudo iniciou-se com o desenvolvimento de um enquadramento teórico que permitiria reunir alguns conhecimentos sustentados por autores conhecedores das temáticas que iríamos trabalhar na posterior implementação do projeto.

Para proceder à planificação do projeto foram pensadas duas questões de investigação, que permitissem suportá-lo, nomeadamente:

- Como melhorar os escritos dos alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com recurso a atividades diferenciadas?
- Qual o contributo do trabalho diferenciado numa turma do 3.º ano para a melhoria dos escritos dos alunos?

Relativamente à primeira questão pensamos que, com base nos resultados observados, poderá ser possível melhorar os escritos dos alunos, se forem analisadas corretamente as dificuldades apresentadas pelos mesmos e construídos materiais que preconizem o ensino explícito da língua, de preferência numa perspetiva de reflexão, que permita aos alunos construírem as próprias “regras” da língua.

No que diz respeito à segunda questão investigativa, acreditamos que o trabalho diferenciado contribui sempre para uma melhoria geral no que diz respeito ao ensino, seja ele de que ordem for. Neste estudo, vimos que nos escritos dos alunos isso não é exceção e houve realmente impacto após a utilização de uma metodologia diferenciada.

Esta forma de ensino contribui, sobretudo, para mais facilmente chegar aos alunos, dando-lhes tarefas que sejam motivadoras e desafiadoras, que lhes suscitem curiosidade e o gosto pela aprendizagem, mesmo que se trate de conteúdos menos apelativos. É assim, uma excelente forma de cativar os alunos e prender o seu interesse nas mais variadas temáticas abordadas na escola.

Foram também estabelecidos objetivos que permitissem dar rumo ao presente trabalho, a saber:

- Desenvolver a competência de escrita dos alunos com recurso a atividades diferenciadas;
- Compreender o contributo das atividades diferenciadas na melhoria dos escritos dos alunos.

Acreditamos que ambos tenham sido cumpridos, tendo em conta que foram construídos, validados e implementados materiais que o permitiram, tendo por base diversos autores referenciados na literatura selecionada. Mais, acreditamos que ambos os objetivos devem ser seguidos numa prática recorrente, que se pretende de professor-investigador, numa escola em que os alunos cada vez mais se distanciam em relação a conhecimentos e a formas de aprender um mesmo conteúdo.

No que concerne ao desenvolvimento deste projeto, importa apontar alguns aspetos positivos e algumas limitações sentidas ao longo da sua execução.

Assim, como aspetos positivos destacamos a escolha do *software* WebQDA para realizar a análise dos dados, principalmente os iniciais, que levariam à construção dos dispositivos de trabalho, porque se tornou uma forma facilitadora de perceber os dados, levando à poupança de tempo que foi canalizado para a construção das atividades realizadas.

Dada esta facilidade sentida, e sendo que se trata de uma investigação-ação, poderia ter sido, facilmente, construído um outro ciclo com base no segundo texto e assim sucessivamente, algo que não nos foi permitido realizar por limitações de tempo da prática pedagógica supervisionada.

Destaco também, a importância do cenário fantasioso criado no projeto de investigação, que permitiu uma envolvimento maior por parte dos alunos e uma relação de maior proximidade entre professor/investigador-aluno, para além de ter permitido aos alunos terem um maior à vontade, semelhante a uma brincadeira, sem que se apercebessem que estávamos a tratar as incorreções dos seus escritos.

Houve aspetos da intervenção que se revelaram de extrema importância, apesar de não terem sido valorizados durante a conceção do projeto, por exemplo, a introdução das sessões através de uma incorreção intencional, que permitia aos alunos refletirem e perceberem a grande importância de pequenas coisas como a vírgula e dava mote para a discussão que se seguia, apelando à curiosidade dos alunos pelas “regras” que iriam descobrir na “oficina” desse dia. Para além disso, fazia também a ligação com o quotidiano e com a convivência em sociedade, fazendo com que os alunos valorizassem mais as aprendizagens.

Outro aspeto que se revelou crucial foi a reflexão final com toda a turma sobre todos os aspetos tratados nos “grupos de investigação”, que permitiu, como se pode ver

nos resultados, a alguns alunos melhorarem também em áreas que não foi a que eles tinham trabalhado nessa sessão.

Ao longo das sessões de intervenção foi feita uma gestão flexível da forma de agrupar os alunos, algo que se tornou uma mais-valia, porque permitiu-lhes a partilha de ideias e questões, sendo que estavam integrados num grupo com o mesmo nível de preparação para o conteúdo trabalhado.

Relativamente às limitações do estudo poderemos apontar algumas das que rapidamente se fizeram sentir, como por exemplo, o tempo disponibilizado para as sessões, visto que apenas nos encontramos em contexto de prática pedagógica três dias por semana que nem sempre coincidem com as aulas de maior horário na disciplina que nos interessa. Apesar disso houve deslocações ao contexto fora das horas de prática para tentar colmatar esta limitação, algo que a cooperante sempre permitiu e incentivou.

A análise inicial feita aos textos dos alunos, e sendo que era baseada apenas num texto/documento, que tinha uma determinada temática, não permitiu perceber todas as dificuldades de escrita dos alunos, ou seja, estivemos limitadas ao que aparecesse como palavras difíceis ou à pontuação que os alunos decidissem optar.

Como se tratavam de textos, poderíamos ter abarcado também a dimensão textual na análise, apesar de sabermos que isso traria um grau de dificuldade superior na construção das tarefas e materiais associados, mas o mesmo não foi possível, visto que apenas poderíamos usar algumas sessões/aulas para o desenvolver, para além disso e relativamente a este tópico, foi construído material de suporte à escrita do tipo de texto em questão, informativo, que permitiu aos alunos centrarem-se mais em aspetos gráficos e ortográficos do que textuais, visto que tinham uma estrutura já previamente delimitada.

Ainda relativamente à limitação de aulas/sessões, não foi possível trabalhar todos os erros dos alunos e também por serem de carácter pontual, o que necessitaria da construção de materiais praticamente por aluno para atingir essa especificidade.

Ainda assim, o presente projeto foi muito bem recebido, quer por parte dos alunos, quer por parte da professora cooperante, sendo que todos os envolvidos se mostraram recetivos e empenhados na concretização do mesmo.

Destaca-se, ainda, a importância dos colegas investigadores e professores, através da partilha de experiências e do apoio dado ao longo do projeto de intervenção, que permitiu antever e programar possíveis dificuldades, tal como colmatá-las.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de escola de Aveiro (2013). *Projeto Educativo 2013 – 2017*. Retirado de http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/index_files/ProjetoEducativo2013-17.pdf a 4 de fevereiro de 2014.
- Agrupamento de escolas de Aveiro (2014). *Plano de Trabalho de Turma: 3º B – Escola Básica das Barrocas (2014/2015)*. Aveiro: A. E. Aveiro.
- Almeida, J. C. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia, Problemas E Práticas*, (37), 175 – 176. Acedido em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292001000300010 a 7 de maio de 2016.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologias de investigação em psicologia e educação*. 3ªed. Ver. e Ampl. Braga: Psiquilíbrios.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual – PNEP*. Lisboa. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. F. (2011). *Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica – PNEP*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bauer, M. W. (2008). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In M. W. Bauer & Gaskell G.. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (7ª Edição) (189-217). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Grávida.

- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cadima, A. (2006). *Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula*. Actas do Seminário Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos (p. 109-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, J. A. (1999). *O ensino da escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- Carvalho, L. (1990). A Evolução Sintáctica na Produção Escrita de Crianças e Adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 129-138.
- Cavacas, F. (2013). *Alto! Ponto Final - Pontuação*. Lisboa: Clássica Editora.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P - Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Lisboa. *Revista Lusófona de educação*, 4, 33-50.

- Léssard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Morais, A. G. (2002). *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática.
- Neri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do *software* WebQDA. *EDUSER: revista de educação*, 3(1), 19-30.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do programa de português do ensino básico - Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua: produção escrita - 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Protexos. Cadernos PNEP 3. (1ª Edição)*. Aveiro: UA Editora.
- Pereira, M. (2011). *Aprendendo a lidar com a diversidade: implementação de metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Dissertação de mestrado em educação especial. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada - Das Intenções à Ação*. (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Pinto, J. (2007). Individualização e diferenciação: Duas gestualidades para lidar com a diferença. In J. Pinto; J. Lopes; L. Santos & J. Brilha. *Diferenciação Pedagógica Na Formação* (53–63). Lisboa: IEFP.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Noesis 79, (p. 52-57).

Silva, M.^a I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes - metodologias da investigação-acção*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Coleção Educação Especial – 18. Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C., & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Asa.

Anexos

Anexo 1 – Guião de planificação – Sessão 1

Planifica o teu texto:

Escreve o título:	
Responde a questões como:	
- Como se chama?	
- É doméstico ou selvagem?	
- Como é o seu tamanho?	
- Como é o seu aspeto?	
- Qual o seu revestimento?	
- Qual é o seu tipo de alimentação? De que se alimenta?	
- Como se desloca?	
- Onde vive? Qual o seu habitat?	
- Curiosidades acerca dele.	

Anexo 2 – Ficha de redação – Sessão 1

Anexo 3 – *PowerPoint* - Oficina da vírgula – Sessão 2

Oficina da ortografia

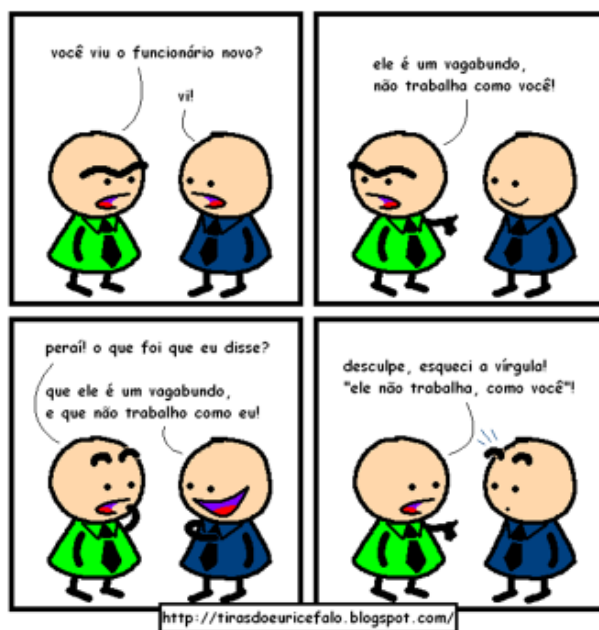
Uso da vírgula

Observa as duas frases abaixo:

"Se o homem soubesse o valor que tem a mulher, andaria de quatro à sua procura".

"Se o homem soubesse o valor que tem, a mulher andaria de quatro à sua procura".

Dizem a mesma coisa?



Anexo 4 – Oficina da vírgula – Sessão 2

Grupo 1



1- Na frase:

“Naquela frutaria há frutas variadas: laranjas, peras, bananas, uvas, quivis, abacaxis e papaias.”

1.1- Qual a função das vírgulas? Assinala a opção correta.

A função das vírgulas nesta frase é delimitar o vocativo (algo que chamamos).

A função das vírgulas nesta frase é separar elementos de uma listagem.

As vírgulas não têm função nenhuma na frase.

As vírgulas estão a separar o sujeito do verbo.

2- Lê as frases:

“O Carlos, dono daquela loja, é meu vizinho.”

“O Carlos é meu vizinho.”

2.1- A frase continua a fazer sentido. Então:

A sua função é delimitar o vocativo (algo que chamamos).

A sua função é separar elementos de uma listagem.

A sua função é acrescentar informação adicional sobre o sujeito.

As vírgulas estão a separar o sujeito do verbo.



Dizem que sirvo para
marcar uma pequena
pausa...
Mas será que é só
isso?



3- Lê as frases seguintes.

a) E nunca se esqueçam, meus amigos, que a saúde é um bem precioso.

b) Carla, podes fazer-me um favor?

c) Gostava tanto de te poder ajudar, meu querido irmão!

3.1 – Completa com V se for verdadeiro ou F se for falso.

A função das vírgulas nestas frases é delimitar o vocativo (algo que chamamos).

A função das vírgulas nestas frases é separar elementos de uma listagem.

As vírgulas não têm função nenhuma nas frases.

As vírgulas estão a separar o sujeito do verbo.

As vírgulas têm funções diferentes em todas as frases.

4- **Fui à loja. Não trouxe nada.**

Fui à loja, mas não trouxe nada.

4.1- Coloca as vírgulas corretamente.

a) Comprei um livro. Era caro.

Comprei um livro mesmo sendo caro.

b) Gosto de ir à praia. Não costumo por protetor.

Gosto de ir à praia contudo não costumo por protetor.

4.2- Explica, por palavras tuas, porque é que achas que isto acontece.

5- **O Ricardo, foi jogar futebol.**

5.1- A frase tem um erro porque...

Está uma palavra mal escrita.

A vírgula está a separar o sujeito do verbo.

Tem uma maiúscula a meio da frase.

6- **O Ricardo foi jogar, futebol com o irmão.**

6.1- A frase tem um erro porque....

Está uma palavra mal escrita.

A vírgula está a separar o verbo do seu complemento.

A vírgula está a separar o sujeito do verbo.

7- **O Ricardo foi jogar futebol, com o irmão.**

7.1- A frase tem um erro porque...

Tem uma maiúscula a meio da frase.

A vírgula está a separar o verbo dos seus complementos.

A vírgula está a separar o sujeito do verbo.



4.1 – Ficha de trabalho – Nível 2

Oficina da ortografia

Grupo 2

Vírgula

Dizem que sirvo para
marcar uma pequena
pausa...
Mas será que é só
isso?



1- Na frase:

“Naquela frutaria há frutas variadas: laranjas, peras, bananas, uvas, quivis, abacaxis e papaias.”

1.1- Completa com V se for verdadeiro ou F se for falso.

A função das vírgulas nesta frase é delimitar o vocativo (algo que chamamos).

A função das vírgulas nesta frase é separar elementos de uma listagem.

As vírgulas não têm função nenhuma na frase.

As vírgulas estão a separar o sujeito do verbo.

As vírgulas têm funções diferentes ao longo da frase.

2- Lê as frases:

“O Carlos, dono daquela loja, é meu vizinho.”

“O Carlos é meu vizinho.”

2.1- A frase continua a fazer sentido? Porquê?

2.2- Então, qual será a função das vírgulas na frase? Explica por palavras tuas.

3- **Ó cão, sai da estrada!**

3.1 – De acordo com o exemplo, coloca corretamente as vírgulas nas frases seguintes.

a) Carla podes fazer-me um favor?

b) João vai lá baixo à cave!



3.2- Explica, por palavras tuas, porque as colocaste assim.

4- Fui à loja. Não trouxe nada.

Fui à loja, mas não trouxe nada.

4.1- Faz outras frases, conforme o exemplo dado.

4.2- Explica, por palavras tuas, como fizeste.

5- O Ricardo, foi jogar futebol.

5.1- A frase tem um erro. Identifica-o.

5.2- Tenta explicar porque o consideraste um erro.

6- O Ricardo foi jogar, futebol com o irmão.

6.1- A frase tem um erro. Identifica-o.

6.2- Tenta explicar porque o consideraste um erro.

7- O Ricardo foi jogar futebol, com o irmão.

7.1- A frase tem um erro. Identifica-o.

7.2- Tenta explicar porque o consideraste um erro.



4.2 – Ficha de trabalho – Nível 3

Oficina da ortografia

Grupo 3

Virgula

Dizem que sirvo para
marcar uma pequena
pausa...
Mas será que é só
isso?

1- Na frase:

“Naquela frutaria há frutas variadas: laranjas, peras, bananas, uvas, quivis, abacaxis e papaías.”

1.1- Qual a função da vírgula?

2- Lê a frase:

“O Carlos, dono daquela loja, é meu vizinho.”

2.1- Escreve a frase sem os elementos entre vírgulas.

2.2- A frase continua a fazer sentido? Porquê?

3- a) E nunca se esqueçam, meus amigos, que a saúde é um bem precioso.

b) Carla, podes fazer-me um favor?

c) Gostava tanto de te poder ajudar, meu querido irmão!

3.1 – Inventa uma frase em que a vírgula tenha a mesma função que nas frases acima. Explica, por palavras tuas, porque a colocaste nessa forma.

4- Fui à loja. Não trouxe nada.

4.1- A partir da frase anterior, faz uma só frase que junte as duas ideias.

4.2- Explica, por palavras tuas, como fizeste.



5- O Ricardo, foi jogar futebol.

5.1- A frase tem um erro. Identifica-o.

5.2- Tenta explicar porque o consideraste um erro.

5.3- Escreve uma frase baseada na frase acima, mas de forma correta.

6- O Ricardo foi jogar, futebol com o irmão.

6.1- A frase tem um erro. Identifica-o.

6.2- Tenta explicar porque o consideraste um erro.

6.3- Escreve uma frase baseada na frase acima, mas de forma correta.

7- O Ricardo foi jogar futebol, com o irmão.

7.1- A frase tem um erro. Identifica-o.

7.2- Tenta explicar porque o consideraste um erro.

7.3- Escreve uma frase baseada na frase acima, mas de forma correta.

8- Coloca as vírgulas nas frases seguintes:

a) Hoje tive de ir à mercearia à lavandaria à farmácia e ao talho.

b) Venderam-se na semana passada muitas bicicletas.

c) Gosto de ir à praia mas só de manhã.

d) João vai lá baixo à cave!

e) O Henrique a Maria a Ana e o João destruíram a sala de aula.

f) Comprei um livro mesmo sendo caro.



**Anexo 5 – *Powerpoint* - Oficina da acentuação de palavras
esdrúxulas – Sessão 3**



Oficina da ortografia

Acentuação de palavras esdrúxulas

Observa as duas frases abaixo:

“Bateu a porta.”

“Bateu à porta.”

A pessoa saiu ou quer entrar?

**Anexo 6 – Oficina da acentuação de palavras esdrúxulas –
Sessão 3**

Oficina da ortografia

Grupo 1



1- Faz a divisão silábica das seguintes palavras e sublinha a sílaba tónica.

Árvores	Pássaro	Sílaba	Pontapé
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
Rebuçado		Rapaz	
_____		_____	
_____		_____	

2- Classifica as palavras quanto à acentuação.

- Árvores ☐
- Pássaro ☐
- Pontapé ☐
- Sílaba ☐
- Rebuçado ☐
- Rapaz ☐



Grave



Aguda



Esdrúxula



3- Agrupa as palavras de acordo com a sua acentuação:

Menina Tubarão Colar Estômago Matemática Camelo Pai
Minúscula Gráfica Carnívoro Preguiça Pera Pé Maça

Agudas	Graves	Esdrúxulas

4- Repara agora na acentuação gráfica de todas as palavras esdrúxulas. Podes concluir que:

Todas as palavras esdrúxulas têm acentos gráficos.

Nenhuma palavra esdrúxula tem acentos gráficos.

Só algumas palavras esdrúxulas têm acentos gráficos.

Oficina da ortografia

Grupo 2



1- Faz a divisão silábica das seguintes palavras e sublinha a sílaba tónica.

Típico	Pássaro	Chuva	Pontapé
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
Sílaba	Rebuçado	Rapaz	Sol
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

2- Classifica as palavras quanto à acentuação.

- Típico ☐
- Pássaro ☐
- Chuva ☐
- Pontapé ☐
- Sílaba ☐
- Rebuçado ☐
- Rapaz ☐
- Sol ☐

Grave

Aguda

Esdrúxula



3- Agrupa as palavras de acordo com a sua acentuação:

Homófona Estômago Folha Gramática Café Feliz Só Tulipa
Plano Rocha Cogumelo Música Máquina Esmoriz Paz

Agudas	Graves	Esdrúxulas

4- Repara agora na acentuação gráfica de todas as palavras esdrúxulas. Podes concluir que:

4.1 Classifica com V se for Verdadeiro e F se for Falso.

Todas as palavras esdrúxulas têm acentos gráficos.

Nenhuma palavra esdrúxula tem acentos gráficos.

Só algumas palavras esdrúxulas têm acentos gráficos.

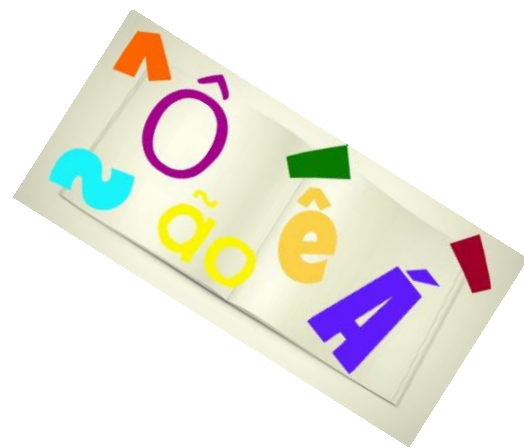
Todas as palavras esdrúxulas têm só acentos agudos.

Todas as palavras esdrúxulas têm só acento circunflexo.

As palavras esdrúxulas podem ter acentos agudos e circunflexos.

Oficina da ortografia

Grupo 3



1- Faz a divisão silábica das seguintes palavras e sublinha a sílaba tónica.

Pontapé	Música	Típico	Sol	Sílaba
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
Rebuçado	Rapaz			
_____	_____			
_____	_____			

2- Classifica as palavras quanto à acentuação.

- Típico ☐
- Sol ☐
- Música ☐
- Pontapé ☐
- Sílaba ☐
- Rebuçado ☐
- Rapaz ☐

<input type="radio"/>	Grave
<input type="radio"/>	Aguda
<input type="radio"/>	Esdrúxula



3- Agrupa as palavras de acordo com a sua acentuação e coloca no espaço mais pequeno o número de sílabas de cada palavra.

Homógrafa Estômago Caneca Gramática Tomé Tulipa
Cogumelo Música Máquina Esmoriz Sumário Depressa Brasil
Paz Chapéu

Agudas		Graves		Esdrúxulas	

4- Repara agora na acentuação gráfica de todas as palavras esdrúxulas. Podes concluir que:

**Anexo 7 – *Powerpoint* - Oficina da acentuação de palavras graves
e agudas – Sessão 4**

Oficina da ortografia

Acentuação de palavras graves e agudas



**Anexo 8 – Oficina da acentuação de palavras graves e agudas –
Sessão 4**

Oficina da ortografia

Grupo 1



1- Faz a divisão silábica das seguintes palavras e sublinha a sílaba tónica.

sótão	canela	fórum	nível
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
júri	bónus	hífen	pato
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

2- Classifica as palavras quanto à acentuação.

- sótão ☐
- canela ☐
- fórum ☐
- nível ☐
- júri ☐
- bónus ☐
- hífen ☐
- pato ☐



Grave



Aguda



Esdrúxula



3- Rodeia a palavra que está escrita corretamente.

tórax	torax	turáx	tórrax	tórach
-------	-------	-------	--------	--------

careter	carater	carráter	carátère	caráter
---------	---------	----------	----------	---------

ábuns	albuns	álbuns	álbus	hálbuns
-------	--------	--------	-------	---------

3.1- As palavras que rodeaste são agudas, esdrúxulas ou graves quanto à sílaba tónica? Porquê?

4- Repara agora na acentuação gráfica de todas as palavras graves. Podes concluir que:

Todas as palavras graves têm acentos gráficos.

Nenhuma palavra grave tem acentos gráficos.

Só algumas palavras graves têm acentos gráficos.

4.1- Coloca as palavras agudas acentuadas graficamente e completa:

_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____

4.2- Assinala a resposta correta.

Podemos concluir que:

As palavras graves são acentuadas na penúltima sílaba se terminarem em **i ou u**, ou se terminarem em **l, n, r ou x** ou e ainda se terminarem em **um** ou **uns** e **ão** ou **ãos**.

As palavras graves são acentuadas na penúltima sílaba se terminarem em **a ou e**, ou se terminarem em **em** ou **ens** e ainda se terminarem em **um**.

As palavras graves são acentuadas na penúltima sílaba se terminarem em **i, e, o** ou se terminarem em **um** ou **uns** e ainda se terminarem em **l** e **x**.

Oficina da ortografia

Grupo 2



1- Faz a divisão silábica das seguintes palavras e sublinha a sílaba tónica.



órfão	caneca	fórum	amável
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
júri	bónus	hífen	livro
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

2- Classifica as palavras quanto à acentuação.

- órfão ☐
- caneca ☐
- fórum ☐
- amável ☐
- júri ☐
- bónus ☐
- hífen ☐
- livro ☐



Grave



Aguda



Esdrúxula



3- Rodeia a palavra que está escrita corretamente.

tórax	torax	turax	tórrax	tórach
-------	-------	-------	--------	--------

careter	carater	carráter	carátère	caráter
---------	---------	----------	----------	---------

ábuns	albuns	álbuns	álbus	hálbuns
-------	--------	--------	-------	---------

3.1- As palavras que rodeaste são agudas, esdrúxulas ou graves quanto à sílaba tónica? Porquê?

4- Repara agora na acentuação gráfica de todas as palavras graves. Podes concluir que:

Todas as palavras graves têm acentos gráficos.

Nenhuma palavra grave tem acentos gráficos.

Só algumas palavras graves têm acentos gráficos.

4.1- Coloca as palavras agudas acentuadas graficamente e completa:

_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____

4.2- Completa os espaços.

Podemos concluir que:

As palavras _____ são acentuadas na _____ sílaba se terminarem em **__ ou u**, ou se terminarem em **l, n, r ou __** ou e ainda se terminarem em **_____ ou uns** e **_____ ou ãos**.

Oficina da ortografia

Grupo 1



1- Faz a divisão silábica das seguintes palavras e sublinha a sílaba tónica.

Santarém	Paraguai	Brasil	pontapé
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
peru	está	avô	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	

2- Classifica as palavras quanto à acentuação.

- Santarém ●
- Paraguai ●
- Brasil ●
- Pontapé ●
- peru ●
- está ●
- avô ●



Grave



Aguda



Esdrúxula



3- Rodeia a palavra que está escrita corretamente.

também	tanbem	tanbém	tabém	tambem
--------	--------	--------	-------	--------

chapeu	xapéu	chapeo	chapéu	chapeo
--------	-------	--------	--------	--------

eróis	hiróis	heróis	hirois	hiroís
-------	--------	--------	--------	--------

3.1- As palavras que rodeaste são agudas, esdrúxulas ou graves quanto à sílaba tónica? Porquê?

4- Repara agora na acentuação gráfica de todas as palavras agudas. Podes concluir que:

Todas as palavras agudas têm acentos gráficos.

Nenhuma palavra aguda tem acentos gráficos.

Só algumas palavras agudas têm acentos gráficos.

4.1- Coloca as palavras agudas acentuadas graficamente e completa:

_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____

4.2- Assinala a resposta correta.

Podemos concluir que:

As palavras agudas são acentuadas na última sílaba se terminarem em **a, e, o** ou se terminarem em **em** ou **ens** e ainda se terminarem em ditongos como **oi** e **eu**.

As palavras agudas são acentuadas na última sílaba se terminarem em **i** ou **u**, ou se terminarem em **em** ou **ens** e ainda se terminarem em ditongos **ai** e **eu**.

As palavras agudas são acentuadas na última sílaba se terminarem em **a, e, o** ou se terminarem em **um** ou **uns** e ainda se terminarem em ditongos **ai** e **ui**.

Oficina da ortografia

Grupo 2



1- Faz a divisão silábica das seguintes palavras e sublinha a sílaba tónica.



Santarém	Paraguai	Amor	pontapé
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
peru	está	robô	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	

2- Classifica as palavras quanto à acentuação.

- Santarém ☐
- Paraguai ☐
- Amor ☐
- Pontapé ☐
- peru ☐
- está ☐
- robô ☐



Grave



Aguda



Esdrúxula



3- Rodeia a palavra que está escrita corretamente.

armazém amazem armazen harmazém armazen

chapeu xapéu chapeo chapéu chapeo

anzóis hanzóis azóis ansóis anzois

3.1- As palavras que rodeaste são agudas, esdrúxulas ou graves quanto à sílaba tónica? Porquê?

4- Repara agora na acentuação gráfica de todas as palavras agudas. Podes concluir que:

Todas as palavras agudas têm acentos gráficos.

Nenhuma palavra aguda tem acentos gráficos.

Só algumas palavras agudas têm acentos gráficos.

4.1- Coloca as palavras agudas acentuadas graficamente e completa:

_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____

4.2- Completa corretamente.

Com esta análise podemos concluir que:

As palavras _____ são acentuadas na _____ sílaba se terminarem em **a**, **_,** **o** ou se terminarem em **____** ou **ens** e ainda se _____ em ditongos como **oi** e **____**.

Oficina da ortografia

Grupo 3



1- Faz a divisão silábica das seguintes palavras e sublinha a sílaba tónica.



órfão	caneca	fórum	amável
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
júri	bónus	hífen	livro
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

2- Rodeia a palavra que está escrita corretamente.

tórax	torax	turáx	tórrax	tórach
-------	-------	-------	--------	--------

careter	carater	carráter	carátère	caráter
---------	---------	----------	----------	---------

ábuns	albuns	álbuns	álbus	hálbuns
-------	--------	--------	-------	---------

3- As palavras que analisaste são agudas, esdrúxulas ou graves quanto à sílaba tónica? Porquê?

4- Repara agora na acentuação gráfica de todas as palavras graves. Podes concluir que:

Todas as palavras graves têm acentos gráficos.

Nenhuma palavra grave tem acentos gráficos.

Só algumas palavras graves têm acentos gráficos.



4.1- Coloca as palavras agudas acentuadas graficamente e completa:

_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____

4.2- Completa os espaços.

Podemos concluir que:

As palavras _____ são acentuadas na _____ sílaba se terminarem em **__ ou u**, ou se terminarem em **l, n, r ou __** ou e ainda se terminarem em **_____ ou uns** e **_____ ou ãos**.

1- Faz a divisão silábica das seguintes palavras e sublinha a sílaba tónica.



Santarém	Paraguai	Amor	pontapé
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
peru	está	robô	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	

2- Rodeia a palavra que está escrita corretamente.

armazém	amazem	armazem	harmazém	armazén
---------	--------	---------	----------	---------

chapeu

xapéu

chapeo

chapéu

chapeo

anzóis

hanzóis

azóis

ansóis

anzois

3- As palavras que analisaste são agudas, esdrúxulas ou graves quanto à sílaba tónica? Porquê?

4- Repara agora na acentuação gráfica de todas as palavras agudas. Podes concluir que:

Todas as palavras agudas têm acentos gráficos.

Nenhuma palavra aguda tem acentos gráficos.

Só algumas palavras agudas têm acentos gráficos.

4.1- Coloca as palavras agudas acentuadas graficamente e completa:

_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____
_____	→	termina em _____

4.2- Completa corretamente.

Com esta análise podemos concluir que:

As palavras _____ são acentuadas na _____ sílaba se terminarem em **a**, **_,** **o** ou se terminarem em **_,** ou **ens** e ainda se _____ em ditongos como **oi** e _____.

**Anexo 9 – *PowerPoint* - Oficina dos erros mais comuns –
Sessão 5**

Oficina da ortografia

Erros ortográficos comuns




Anexo 10 – Oficina dos erros mais comuns – Sessão 5

Oficina da ortografia

Grupo 1



1- Repara nos poemas seguintes:



Quando eu era criança
havia no meu jardim
um grande caramanchão
coberto de vegetação
onde, nas tardes de verão,
pousavam alegres pardais.
Que cantav~~am~~
Que chilreav~~am~~
Que pulav~~am~~
Que voav~~am~~
...
Que me encantav~~am~~!

Um dia, anos mais tarde,
voltarei ao meu jardim.
Sobre o velho caramanchão
pousarão outros pardais.
Que cantar~~ão~~
Que chilrear~~ão~~
Que pular~~ão~~
Que voar~~ão~~
...
Que me encantar~~ão~~!

1.1- Eles transmitem a mesma coisa? Porquê?

2- Completa com as formas verbais corretas.

Antigamente

1. falav_____
2. amav_____
3. comi_____
4. vivi_____
5. escrevi_____
6. saí_____

Futuramente

1. falar_____
2. amar_____
3. comer_____
4. viver_____
5. escrever_____
6. sair_____

2.1-Completa a frase.



Estas formas verbais encontram-se
conjugadas no _____.



Estas formas verbais encontram-se
conjugadas no _____.

3- Podemos concluir que:



Oficina da ortografia

Grupo 2



1- Repara nas palavras seguintes:

educação

lição

coração

informação

ligação

1.1- O que aparece antes de ção é uma vogal ou uma consoante?

dimensão

excursão

diversão

pensão

compreensão

1.2- O que aparece antes de são é uma vogal ou uma consoante?

Mas...

atenção , canção → são exceção!

Por isso, podemos concluir que:

Regra geral, no fim das palavras escreve-se _____ depois de uma consoante e _____ depois de uma vogal.

2- Completa com a forma correta (ção ou são).

1. conver_____

2. devo_____

3. dimen_____

4. refei_____

5. esta_____

6. expan_____

7. afli_____

8. recorda_____



Oficina da ortografia

Grupo 3



1- Repara nas palavras seguintes:

Xavier
xarope
xadrez

exótico
exemplo
exausto

fixo
anexo
reflexo

excelente
exterior
extinção

auxiliar
próximo
máximo

1.1- Apesar de se escreverem todas com x, os sons que ele representa são todos diferentes. Completa como no exemplo:

Xavier
↓
X tem o
som

exótico
↓
X tem o
som

fixo
↓
X tem
o som
CS

excelente
↓
X tem o
som IS

auxiliar
↓
X tem o
som

1.2- Podemos concluir que o X:

2- Completa as palavras.

1. e__cursão

6. bai__o

11. se__ta

2. pai__ão

7. prete__to

12. __aile

3. e__igir

8. e__ercitar

13. pu__ar

4. en__ergar

9. e__tremo

14. perple__o

5. cai__ote

10. dei__ar

15. e__clamou

Oficina da ortografia

Grupo 4

1- Repara nas frases seguintes:

- a) O João e a Maria vão à escola.
- b) A Joana é muito bonita.
- c) Gostei de ir ao museu e ao zoológico.
- d) Nem sempre é tudo tão simples.

1.1- A vogal assinalada representa em todas as frases a mesma coisa? Justifica.

1.2- Assinala a opção correta.

Quando a vogal “e” aparece com acento gráfico trata-se:

Do verbo ser na 3ª pessoa do presente do indicativo.

De uma conjunção (serve para ligar frases ou elementos de uma frase).

De um adjetivo qualificativo no feminino.

De um pronome possessivo.

Quando a vogal “e” aparece sem acento gráfico trata-se:

Do verbo ser na 3ª pessoa do presente do indicativo.

De uma conjunção (serve para ligar frases ou elementos de uma frase).

De um adjetivo qualificativo no feminino.

De um pronome possessivo.

2- Podemos concluir que:



Oficina da ortografia

Grupo 5

Existem palavras que não têm nenhuma regra específica para se escreverem de certa forma. Por isso, elas escrevem-se assim devido à sua origem (família).

1- Observa as seguintes palavras:

amealhar

campeão

diminuir

músculo

local

lugar

1.2- Completa com as letras adequadas.

- amearhar – m__alheiro
- campeão – camp__onato
- diminuir – d__m__uição, d__m__nutivo
- músculo – m__sc__loso
- local – l__calidade, l__calmente, l__calização, l__calizado
- lugar – l__garejo
- jeito – a__jeitar, __eitoso
- analisar – análi__e, anali__ável
- próximo – apro__imado, pro__imamente

2- Podemos concluir que:

2.1- Quando não soubermos como se escreve uma palavra, podemos adotar uma técnica. Qual é?

Anexo 11 – Guião de planificação – Sessão 6

Planifica o teu texto:

Escreve o título:	
Faz uma breve introdução do que vais falar e desenvolve alguns dos tópicos seguintes:	
- O que é o relevo?	
- Que formas de relevo existem e algumas das suas definições científicas.	
- Zonas de Portugal em que seja mais comum alguma forma específica de relevo.	
- O que são os meios aquáticos?	
- Que meios aquáticos existem e algumas das suas definições científicas.	
- Meios aquáticos importantes e conhecidos em Portugal.	
- Rios de Portugal e suas características.	
- Quais são as utilidades principais dos rios?	
Breve conclusão que fale sobre a importância da água (por exemplo).	

Anexo 12 – Ficha de redação – Sessão 6

Nome: _____ Turma: _____

Data:_____

Na planificação que fizeste pudeste ir ao manual voltar a ver alguns conceitos.

Escreve um texto informativo-expositivo, na qual explicas a alguém o que aprendeste em estudo do meio recentemente, como o relevo e os meios aquáticos.

No teu texto, deves:

- Escrever um título adequado;
- Descrever e explicar vários aspetos que digam respeito ao relevo e aos meios aquáticos em Portugal;
- Utilizar no mínimo 90 palavras.

[illegible]